

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteishengen rakentuminen luokassa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANTTI KATAJISTO

NOONA KUJALA

Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ANTTI KATAJISTO & NOONA KUJALA: Yhteishengen rakentuminen luokassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 59 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia hyvän yhteishengen rakentumista luokassa. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää opettajien sekä oppilaiden kokemuksia siitä, mitä hyvä yhteishenki on, miten se näkyy luokassa, miten sen rakentumista opettaja voi edistää sekä miksi hyvää yhteishenkeä olisi tärkeää rakentaa tavoitteellisesti.

Taustateorian osalta tukeuduttiin muun muassa Tuckmanin esittelemiin ryhmän kehitysvaiheisiin, Levin teokseen ryhmdynamiikasta, Saloviidan ajatuksiin yhteisöllisestä oppimisesta ja erilaisista ryhmätyypeistä sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Tutkimuksen kohteena olivat kolme alakoululuokkaa ja heidän opettajansa. Luokkia havainnoitiin yhden koulupäivän ajan, jonka lopuksi luokkien opettajia haastateltiin. Oppilaat täyttivät opettajan johdolla lyhyen kyselylomakkeen luokan yhteishengestä. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastatteluista saatu aineisto litteroitiin sekä analysoitiin käyttäen sisällönanalyysiä.

Aineistosta selvisi, että keinoja yhteishengen rakentamiseksi on monia, mutta jokainen haastateltu opettaja oli kuitenkin yhtä mieltä siitä, että yhteishengen panostaminen on ensiarvoisen tärkeää ja tulisi aloittaa heti ryhmän elinkaaren alussa. Aamupiiri nähtiin yhtenä toimivana menetelmänä antamaan tasa-arvoisen ja turvallisen kokemuksen oppilaan itseilmaisussa. Oman itsen ja mielipiteiden esille tuominen vapaasti ja muiden hyväksyntä oli yksi merkittävä osa yhteishengen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisen lähtökohdista. Myös opettajan syvälinen tuntemus oppilaista havainnoinnin kautta sekä opettajan läsnäolo ja huomiointi oppilaan arjessa nähtiin keskeisenä hyvän yhteishengen rakentamisessa.

Hyvä yhteishenki luokassa koettiin monipuolisesti. Lähtökohtaisesti haastateltavat nostivat esille opettajan työviihtyvyyden, oppilaiden kouluviihtyvyyden, arjen sujuvuuden sekä vapautuneen, avoimen ja pelosta vapaan ilmapiirin luokassa hyvästä yhteishengestä puhuessa. Oppilaiden itseilmaisun, toiminnallisuuden sekä suvaitsevaisuuden todettiin myös vahvistuvan hyvän ilmapiirin ja yhteishengen myötä.

Avainsanat: yhteishenki, ilmapiiri, tasa-arvo, ryhmäyttäminen, ryhmdynamiikka, empatia

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	4
2. RYHMÄYTYMINEN.....	6
2.1 RYHMÄN MUODOSTUMISEN TEORIAA.....	7
2.2 RYHMÄHENGESTÄ TOIMIVAAN RYHMÄÄN	10
2.3 YHTEISÖLLISYYS	12
2.4 ERILAISIA RYHMÄTYPPEJÄ	14
3. AINEISTO.....	17
3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
3.2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	18
3.3 AINEISTON KERÄÄMINEN	20
3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	25
4. TULOKSET	29
4.1 YHTEISHENGEN RAKENTUMISTA LUOKASSA	29
4.2 AVOIN ILMAPIIRI LUOKKAAN	37
5. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	41
5.1 YHTEISHENGEN RAKENTUMINEN	41
5.2 YHTEISHENGEN KOKEMUKSET LUOKASSA	44
5.3 RYHMÄN JA YHTEISHENGEN RAKENTAMISEN HAASTEET	47
5.4 TUTKIMUKSEN EETTISET RATKAISUT	49
6. LOPUKSI	51
LÄHTEET.....	55

1. JOHDANTO

Yhteiskuntamme pitkäjänteiselle kehittämiselle keskeinen työväline on koulutus (Kuorelahti 2012, 277). Opetuksen lisäksi koulutuksen ja koulun perustehtävänä on perusopetuslain (628/1998) mukaan kasvattaa oppilaita yhteiskuntamme jäseniksi ja ihmisiksi sekä tukea tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta koulutuksessa (Perusopetuslaki 628/1998). Yhteiskunnassamme on tällä hetkellä hyvin paljon yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn keskittyviä aloja. Globalisaation vaikutuksesta olemme entistä enemmän yhteistyössä erilaisten ihmisten ja organisaatioiden kanssa, jopa kansainvälisesti. (Ahonen 2002, 75.) Myös koulumaa-ilmassa lapsen näkökulmasta työskennellään entistä enemmän eri taustoista tulevien lasten kanssa. Opettaja on vastuussa ryhmästään, joten hänen tehtävänsä on myös ottaa käyttöön keinoja, joilla tutustuttaa oppilaat toisiinsa ja saada heidät toimimaan keskenään ryhmässä ilman ylimääräisiä paineita tai ennakkoluulojen ja -oletusten vaikutusta. Keinoja tähän on monia, mutta ryhmäyttämiseen panostaminen kannattaa aloittaa heti lukuvuoden alussa esimerkiksi aamupiirin käyttöön ottamisella.

Tutkijat ovat vertailleet keskenään erilaisia luokkia ja havainneet, että hyvän järjestyksen luokissa opettaja on panostanut lukuvuoden aloitukseen opettamalla säännöt ja rutiinit oppilailleen (Saloviita 2014, 72). Tärkeää olisi myös muistaa, että luokka voi olla tuttu jo ennestään, mutta opettaja tuntematon. Silloin on hyvä antaa oppilaiden tutustua opettajaan, mutta myös antaa itselleen opettajana aikaa oppia tuntemaan oppilaat. Kommunikatio kaikkien luokan jäsenten välillä sekä molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus ovat erityisen tärkeää hyvän ja tehokkaan ryhmän toiminnan kannalta (Kallio 2016, 108–109).

Päädyimme tähän tutkimusaiheeseen osaltaan siksi, että opettajankoulutuksessa emme suoranaisesti perehtyneet ryhmäytymiseen tai yhteishengen rakentamiseen. Aihe on ollut satunnaisesti esillä osalla kursseista, mutta tarkempi tarkastelu ryhmän kehittymisen vaiheista tai yhteishengen luomisesta/vahvistamisesta sekä ylipäättään ryhmän hallinnan keinoista ja vaikutuksista on jäänyt melko olemattomaksi. Luokanopettajakoulutukseen liittyvien opintojen ja harjoittelujen aikana pääsimme kuitenkin tutustumaan eri kouluihin ja

luokkiin, joissa ryhmähengen eteen oli tietoisesti ja pitkäjänteisesti tehty töitä. Luokat toimivat kokonaisuutena todella hyvin, mikä mahdollisti hyvin monenlaisten työskentelytapojen käytön ja lisäksi oppilaiden motivaatio sekä aktiivisuus työskentelyyn tuntuivat olevan korkealla. Tämä herätti kysymyksen: kuinka hyvä ryhmähenki näkyy ja vaikuttaa luokassa sekä millä keinoin sen syntymistä voi edesauttaa ja vahvistaa?

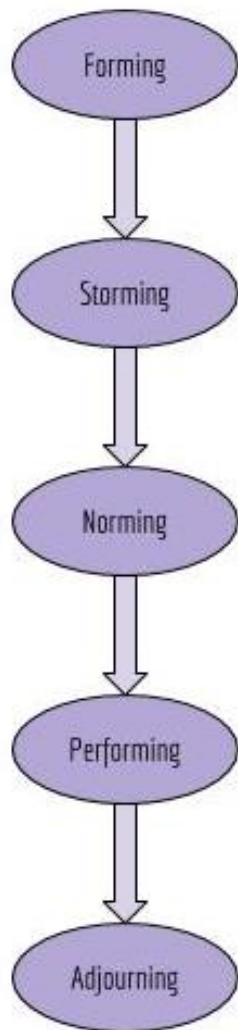
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sellaisten luokanopettajien kokemuksia yhteishengen rakentumisen tukemisesta ja vahvistamisesta, jotka ovat todetusti ja tietoisesti tehneet töitä yhteishengen kehittämiseksi. Tutkimuksen aineisto perustuu opettajien sekä oppilaiden haastatteluihin ja luokkien toiminnan havainnointeihin. Otimme tarkastelun kohteeksi niin opettajat kuin oppilaatkin, koska halusimme saada kokonaisvaltaisen näkemyksen yhteishengen ymmärtämisestä, rakentamisesta ja vaikutuksista. Tarkastelemme tutkimuksessamme ryhmän muodostumisen teoriaa, yhteishengen rakentamisen keinoja sekä sen merkitystä ja vaikutuksia koulun arjessa.

2. RYHMÄYTYMINEN

Ryhmä on enemmän kuin vain joukko ihmisiä. Ryhmän olemassaoloon on joku syy tai tarkoitus ja sen jäsenillä on jokin yhteinen päämäärä. Ryhmän jäsenten välillä on jonkinlainen suhde tai he ovat jollain tavalla yhteydessä toisiinsa. Jäsenet tunnistavat tämän yhteyden ja se sitoo heidät yhteen niin, että he kollektiivisesti jakavat kokemuksia toistensa kanssa. Ryhmän jäsenet vuorovaikuttavat ja kommunikoivat toistensa kanssa, joka nähdään keskeisenä osana ryhmän toimintaa. Ryhmään kuuluvat henkilöt tunnistavat ja tiedostavat jäsenyytensä kollektiivissa. Muodolliset ja epämuodolliset säännöt, roolit sekä ryhmän normit kontrolloivat ryhmän jäsenten vuorovaikutusta. He vaikuttavat toinen toisiinsa ja halu pysyä osana ryhmää lisää molemminpuolisen vaikutuksen todennäköisyyttä. (Levi 2017, 4–5.)

Psykologisesta perspektiivistä katsottuna kaksi prosessia määrittelee ryhmän: sosiaalinen identifikaatio ja sosiaalinen representaatio. Sosiaalinen identifikaatio viittaa siihen, että ryhmä on tunnistanut olevansa erillään muista. Sosiaalinen representaatio tarkoittaa jaettuja arvoja, ideoita ja uskomuksia maailmasta. (Levi 2017, 5.) Oppilaiden positiivinen sosiaalinen riippuvuus kehittyy silloin, kun he tuntevat tarvitsevansa toisiaan suorittaakseen tehtävän (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 93). Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan läpi elämän kaikessa kanssakäymisessä. Siksi oppilaille tulisi opettaa tietoisesti muun muassa johtamistaitoja, keskinäistä luottamusta, toisten arvostamista, toisten tarkkaavaista kuuntelua, neuvottelua ja päätöksentekoa, ristiriitatilanteista selviytymistä sekä palautteen antamista. Yhdessä muodostetut pelisäännöt, joita noudatetaan, ovat sosiaalisen kanssakäymisen perusta. (Hellström ym. 2015, 95.)

2.1 Ryhmän muodostumisen teoriaa



Ryhmän muodostumisen vaiheista on monta teoriaa, mutta suurin osa näistä teorioista pitää sisällään samankaltaisia elementtejä. Nämä teoriat pyrkivät selittämään miksi ryhmän muodostumiseen vaaditaan aikaa, ennen kuin sen toiminta muuttuu tuottavaksi ja miksi ryhmä käy kehityksensä aikana läpi konflikti-vaiheita. Yksi parhaiten tunnetuista ryhmän kehitysvaiheita kuvaavista teorioista on Tuckmanin ja Jensenin muodostama teoria ryhmän kehitysvaiheista (Kuvio 1). Teoria keskittyy ryhmän jäsenten välisten suhteiden kehittymiseen ryhmän elinkaaren aikana. (Levi 2017, 44.) Salovaara ja Honkonen (2013) esittelevät klassisen ryhmän kehitysvaiheiden mallin liitettynä opettajien työyhteisön kehittymiseen. Saloviita (2006) käyttää samaa kehitysvaiheiden teoriaa myös koululuokan kontekstissa. Tuckmanin ensimmäiset neljä ryhmän muodostumisen vaihetta (Forming, Storming, Norming ja Performing) ovat alun perin Tuckmanin (1965) muodostamia ja viides vaihe (Adjourning) on syntynyt vuonna 1977 Tuckmanin ja Jensenin yhteistyön tuloksena (Bonebright 2009, 113–114).

KUVIO 1: Tuckmanin & Jensenin ryhmän kehitysvaiheet (Bonebright 2009).

Olettaen, että luokka on täysin vieras toisilleen lukuun ottamatta joitakin toisilleen tuttuja tai kaveruksia, ensimmäisessä vaiheessa ryhmä ja sen rajat ovat muotoutumattomia. Ryhmän jäsenet ovat kiinnostuneita toisistaan, mutta samalla myös epävarmoja, sillä he eivät tunne toisiaan. Oppilaat tarkkailevat toistensa käyttäytymistä ja kaikilla on odotuksia ja oletuksia toisista ryhmän jäsenistä. Ryhmä luo uskomuksia sekä määrittelee toimintaansa. Tässä vaiheessa ryhmä ei ole vielä oikeastaan ryhmä, vaan joukko oppilaita, jotka etsivät omaa paikkaansa ja rooliaan. Tähän vaiheeseen kannattaa käyttää aikaa sekä tarjota välineitä tutustumisen tukemiseksi. Erityisen tärkeää on, että hiljaisemmatkin oppilaat pääsevät ääneen ja saavat sanottua mielipiteensä. Tämä vaihe on erityisen tärkeä ryhmän myöhempiä toimintaa ja kehittymistä ajatellen. (Salovaara & Honkonen 2013, 74–75; Saloviita 2006,

63–64.) Ensimmäiselle vaiheelle on tyypillistä, että ryhmän jäsenet tutkivat millaiset henkilöiden väliset käytösmallit ovat ryhmässä hyväksyttyjä ryhmän ohjaajan sekä ryhmän jäsenien reaktioiden perusteella. Ryhmän ohjaajaan muodostuu monesti tässä vaiheessa riippuvuussuhde, jonka kautta haetaan ohjausta ja tukea uuteen tilanteeseen. (Tuckman 1965, 386.) Ensimmäiselle vaiheelle Tuckman (1965, 396) antoi nimen ”Forming”, joka tarkoittaa ”muodostumista”.

Toisessa vaiheessa ryhmä on jo tuttu toisilleen ja rohkeus sekä avoimuus lisääntynyt. Tämä voi johtaa konflikteihin, kun oppilaat uskaltavat ilmaista mielipiteitään ja ajatuksiaan voimakkaammin. Oppilaita voidaan alkaa myös syrjiä, kun roolit on löydetty. Tässä vaiheessa opettajan tulisi olla valppaana ja läsnä tilanteissa, jotka saattavat aiheuttaa ristiriitoja. Myös opettajan toimintaa saatetaan kritisoida tai hänen auktoriteettia kyseenalaistaa, jos siihen antaa mahdollisuuden. (Salovaara & Honkonen 2013, 75–76; Saloviita 2006, 63–64.) Tuckmanin (1965, 386) mukaan tässä vaiheessa ryhmän jäsenistä tulee vihamielisiä toisiaan sekä ohjaajaa kohtaan, jonka kautta he yrittävät ilmaista yksilöllisyyttään ja vastustaa ryhmän muodostumista. Tälle vaiheelle tyypillistä on yhteisöllisyyden puute ja polarisoituminen ihmissuhdeongelmien yhteydessä. Ryhmän jäsenet vastustavat etenemistä kohti tuntematonta keskinäisten suhteiden osalta ja pyrkivät ylläpitämään turvallisuuden tunnetta. (Bonebright 2009, 114.) Tätä vaihetta Tuckman (1965, 396) kutsuu nimellä ”Storming”, joka kuvaa ryhmän myrskyisää vaihetta.

Kolmannessa vaiheessa luokkaan on syntynyt normit, jotka ovat kaikkien tiedossa. Yhteinen sävel on löytynyt ja luottamuksen vahvistaminen alkaa. Myös yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy, jos edellisen vaiheiden ongelmista on selvitty. Ilmapiiiri luokassa on vapaampaa ja luokkaan syntyy vahva me-hengen vaihe. Ristiriidatkaan eivät juuri estä ryhmän toimintaa, kunhan ne hoidetaan. Opettaja voi keskittyä omaan tehtäväänsä ja antaa tilaa oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle, keskustelulle ja pohdinnalle. (Salovaara & Honkonen 2013, 77–78; Saloviita 2006, 63–64.) Kolmannelle vaiheelle on tyypillistä, että ryhmän jäsenet hyväksyvät toistensa ominaispiirteet. Ryhmästä tulee itsenäinen kokonaisuus ryhmän jäsenten hyväksymisen, ryhmän ylläpitämishalun sekä ryhmää tukevien normien muodostamisen seurauksena. Ryhmän harmonia on tärkeässä asemassa ja konflikteja välteetään sen ylläpitämiseksi. (Tuckman 1965, 386.) Kolmatta vaihetta Tuckman (1965, 396) kutsui nimellä ”Norming”, joka viittaa normien muodostumiseen.

Neljännessä vaiheessa tavoitteet ja roolit ovat selkeitä ja yhteisö toimii tehtäväkeisestisesti tavoitteiden saavuttamiseksi (Salovaara & Honkonen 2013, 78–79; Saloviita 2006,

63–64). Oppilaat tuntevat turvallisuutta ja pystyvät keskittymään omaan työhönsä ja tehtäviin. Vuorovaikutus toimii hyvin ja kritiikkiä uskalletaan käsitellä yhdessä. Oppilaat pystyvät arvioimaan toistensa ajatuksia, ideoita ja mielipiteitä ilman, että he joutuvat pelkäämään siitä aiheutuvia reaktioita muissa. Luokassa vallitsee siis yhteisymmärrys ja kunnioitus. Opettaja voi antaa tässä vaiheessa oppilaille vielä enemmän tilaa, koska hän voi luottaa siihen, että oppilaat osaavat ja haluavat tehdä töitä yhdessä. On kuitenkin tärkeää olla edelleen läsnä tilanteissa ja varmistaa, että kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluihin ja yhteiseen tekemiseen, eikä kukaan jää porukan ulkopuolelle. Kun oppilaat toimivat oma-aloitteisesti ja itsenäisesti, opettajalle jää tilaa seuraamiseen ja arviointiin. Tämän pohjalta opettaja voi antaa palautetta oppilaille, mikä edelleen vahvistaa heidän toimintaansa. (Salovaara & Honkonen 2013, 78–79.) Myös Kallion (2016) mukaan palaute on yksi tärkeimmistä asioista itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kehittämisessä sekä vahvistamisessa. Jatkuva, kannustava ja oppimista edistävä palaute kasvattaa sinnikkyyttä ja kuuluu voimavarakeskeisen toiminnan peruseriaatteisiin. Kielteinen palaute muotoillaan rakentavaksi, positiiviseksi ja ratkaisukeskeiseksi palautteeksi, mikä tuottaa toivoa muutoksesta parempaan ja vahvistaa siten oppilaan itseluottamusta. (Kallio 2016, 169–171.) Tässä vaiheessa ryhmästä muodostuu ongelmanratkaisu-väline, jossa ryhmän jäsenet ovat objekteja. He voivat esittää ja ottaa rooleja, jotka edesauttavat ryhmän tehtäväkeskeistä toimintaa. Tämän mahdollistaa se, että ryhmän jäsenet ovat oppineet samaistumaan toisiinsa sosiaalisina yksilöinä aikaisemmissa vaiheissa. (Tuckman 1965, 386.) Ryhmä on kehittynyt sosiaalisena kokonaisuutena siihen pisteeseen, että se ennemmin tukee kuin hidastaa tehtäväprosessia toimivien roolien kautta (Tuckman 1965, 390.) Neljännen vaiheen nimeksi Tuckman (1965, 396) antoi ”Performing” eli suorittaminen.

Viimeinen vaihe ryhmän kehityksessä on hyvin tärkeässä roolissa, vaikka se kuvaa-kin ryhmän lopetusvaihetta. Kun luokka siirtyy esimerkiksi alakoulusta yläkouluun, on tällä ryhmän vaiheella suuri merkitys. Tässä vaiheessa kaikki tiedostavat sen, että ryhmä on lopettamassa toimintansa siinä muodossa. Tunteet voivat olla osaksi surua, vihaa, haikeutta tai helpotusta. Loppurituaalit ovat tärkeässä osassa ryhmän lopetusta ja siitä vastaa luokassa opettaja. (Salovaara & Honkonen 2013, 79–80; Saloviita 2006, 63–64.) Tätä ryhmän vaihetta Tuckman ja Jensen [1977] kutsuivat nimellä ”Adjourning” eli päätyminen (Bonnebright 2009, 114).

2.2 Ryhmähengestä toimivaan ryhmään

Ryhmähenki luokassa voi olla monenlaista. Se ei koskaan ole pysyvä tila, vaan se muuntuu ja näyttäytyy erilaisena jopa päivittäin. Kuitenkin tätä tutkimusta ajatellen on tarpeellista määritellä hyvä ja huono ryhmähenki sekä miten ne koetaan luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Vasta määrittelyn jälkeen voimme paneutua tarkemmin niihin keinoihin, millä hyvää ryhmähenkeä voi tukea. Olemme rakentaneet määritelmän niin opettajien kuin oppilaidenkin kokemuksista.

Hyvä ryhmähenki näkyy luokan arjessa monella tavalla. Oppilaat ovat auttavaisia, kuuntelevat toisiaan sekä osaavat ottaa toisen näkökulman huomioon. Tämä voi näkyä konkreettisesti esimerkiksi työrauhan antamisella toisille sitä tarvittaessa. Oppilaat uskalta-
vat tuoda omia mielipiteitään esille sekä tulevat kaikkien kanssa toimeen vaikka eivät olisi-
kaan hyviä ystäviä. Käytöksessä oppilaista voi huomata kohteliaisuuden ja erilaisissa tilan-
teissa asiallisen käyttäytymisen. Myös toistensa kunnioittaminen yksilöinä on hyvän ryhmä-
hengen yksi tunnusmerkki.

Jos kaikki luokassa tuntevat olevansa osa ryhmää, jokainen tuntee että heillä on mer-
kitys ryhmässään eikä kenenkään tarvitse jännittää tai pelätä oman mielipiteensä tai näke-
myksensä puolesta, voidaan puhua luokassa vallitsevasta hyvästä ryhmähengestä. Hyvä
ryhmähenki näkyy myös luokassa vallitsevassa ilmapiirissä. Kun ryhmähenki toimii luokassa
hyvin, niin myös ilmapiiri on hyvä, ja ryhmähengen rakentamisen myötä myös luokassa val-
litseva ilmapiiri rakentuu. Jos ilmapiiri on uhaton, paineeton ja avoin niin oppilaiden on
helppo olla ja toimia ryhmässä. Yksi opettaja kuvaili hyvää ryhmähenkeä sellaisena ilmapii-
rinä, missä "kuka tahansa uskaltaa tulla eteen vaikka laulaan, heittää karrynpyörän tai sa-
nomaan mielipiteensä--". Mielestämme tämä lausahdus kuvaa hyvin sitä ydintä, miten ryh-
mähenki ja ilmapiiri luokassa voi parhaimmillaan toimia.

Heikko ryhmähenki puolestaan näkyy yleisenä vaikeutena saada mitään aikaiseksi.
Luokassa vallitsee joku olemisen tapa mikä on hyväksyttävää ja kaikki muu on sen ulkopuo-
lella, jolloin oppilaat eivät voi olla ryhmässä omana itsenään eli "pelätään olla". Huono ryh-
mähenki voi tuottaa luokkaan pelottavan ja painostavan ilmapiirin, jolloin oppilas ei voi olla
oma itsensä ja sitä kautta se saattaa aiheuttaa ahdistusta oppilaissa.

Ryhmän toimivuuden kannalta tarvitaan myös motivaatiota työskentelyyn. Ahosen
(2002) mukaan opettajan yksi tehtävä onkin innostaa oppilaita koulutyöskentelyyn. Motivaa-
tion löytäminen oppimiseen ja siitä innostuminen ei pelkästään tue oppimista ja tuloksia,
vaan on lisäksi yksi tapa vaikuttaa oppilaan itsetunnon rakentumiseen. (Ahonen 2002, 65.)

Toimivan ja tehokkaan ryhmätyöskentelyn tunnuspiirteitä ovat lisäksi Saloviidan (2006) mukaan suora vuorovaikutus, positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu ja yhtäläinen osallistuminen. Ensimmäinen tunnus yhteistoiminnalliselle oppimiselle on lisääntynyt vuorovaikutus, mikä heti erottaa sen perinteisestä opetuksesta, missä opettaja opettaa, oppilaat työskentelevät erikseen ja enintään yksi on äänessä kerrallaan. Suora vuorovaikutus edistää myös oppimisen luovaa puolta, kun oppilaat pystyvät keskustelemalla kehittämään ja jakamaan ideoitaan ja ajatuksiaan. (Saloviita 2006, 45–46.) Tästä seuraa se, että ryhmän jäsenet alkavat tarvitsemaan toisiaan päästäkseen lopputulokseen. Silloin puhutaan positiivisesta keskinäisriippuvuudesta. Opettaja voi esimerkiksi suunnitella tehtävän niin, että luokassa oppilaat tarvitsevat toisiaan päästäkseen omaan päämääräänsä. Tällöin oppilaat joutuvat väkisinkin tekemään yhteistyötä ja huomaavat, että he tarvitsevat muita yhtä lailla kuin muut kaipaavat heidän panostaan ja tuntevat olevansa osia yhteisessä projektissa. Kun oppilaat auttavat toinen toisiaan, niin menestyskin koetaan yhteiseksi, mikä osaltaan lisää ryhmän sisäistä kiinteyttä. (Saloviita 2006, 46–47.) Positiivista keskinäisriippuvuutta on tutkittu paljon ja esimerkiksi Johnsonin ja Johnsonin (1994) mukaan ryhmän välinen positiivinen keskinäisriippuvuus kehittää vuorovaikutusta ryhmän jäsenten kesken.

Yksilöllisellä vastuulla Saloviita (2006) tarkoittaa sitä, että arviointi ei tule suoraan ryhmän lopputuloksesta kaikille ryhmän jäsenille, vaan jokainen ryhmän jäsen arvioidaan erikseen. Jos ryhmässä vallitsee samalla positiivinen tavoiteriippuvuus, yhden oppilaan heikko suoritus vaikuttaa myös muiden suoritukseen. Tämä johtaa siihen, että ryhmän jäsenet kannustavat ja tukevat oppilaita, joiden motivaatio ei ole kohdallaan. (Saloviita 2006, 48–49.) Pelkkä parikeskustelu tai ryhmäkeskustelu ei kuitenkaan aina takaa sitä, että kaikki ryhmässä osallistuisivat ryhmätyöhön yhtäläisellä panoksella, eivätkä sinänsä edistä yhteistoiminnallista oppimista eikä siitä seuraavaa yhteisöllisyyden tunnetta. Kolmivaiheinen haastattelu tai paritarkistus puolestaan edellyttää kaikilta ryhmän jäseniltä osallistumista tasapuolisesti. Kolmivaiheisessa haastattelussa jokainen jäsen joutuu vuorollaan puhumaan, kuuntelemaan sekä esittämään parinsa puheenvuoron muille. Haastattelun voi esimerkiksi toteuttaa niin, että aluksi kerrataan kuuntelemisen säännöt eli kuinka kuunnellaan ja annetaan puhujalle huomio. Tämän jälkeen pareittain toinen kertoo annetusta aiheesta ja toinen kuuntelee. Vuorot vaihdetaan opettajan merkistä. Seuraavaksi parit yhdistyvät neljän hengen ryhmäksi ja jokainen esittelee pariltaan kuulemansa asiat. Lopuksi opettajan johdolla voidaan vielä koko ryhmän kanssa keskustella annetusta aiheesta yhteisesti. Tämä menetelmä takaa sen, että jokainen ryhmän jäsen yhtäläisesti osallistuu yhteiseen projektiin. (Saloviita 2006, 49–50; Saloviita 2006, 15–16).

2.3 Yhteisöllisyys

Puhumme tutkimuksessamme myös yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä hyvän yhteishengen rakentamisessa, joten sen avaaminen meidän tutkimuksen kontekstiin tässä vaiheessa on paikallaan. Pessin ja Seppäsen (2011) mukaan yhteisöllisyys voidaan nähdä olevan ryhmän hyvinvointia edistävä tekijä. Sen katsotaan tuovan turvallisuutta ja suojelevan yksilöä niin fyysisiltä kuin henkisiltäkin riskitekijöiltä. Yhteisöllisyyden puute katsottiin esimerkiksi olevan yksi osa koulusurmien syntymistä, mutta kuitenkin niistä selviytymistä pidettiin yhteisöllisyyden positiivisia piirteitä tukevana ilmiönä. Ihmiset tukivat kriisitilanteessa toisiansa ja ennalta ehkäisivät mahdollisten traumojen syntymisiä. (Pessi & Seppänen 2011, 290–291.) Koulusurmat tässä vaiheessa voi olla hieman radikaali esimerkki, mutta myöhempi pohdinta kouluarjen normaaleista kriiseistä ja niistä selviytymisestä sekä sen kautta yhteishengen vahvistumisesta perustelee vertauksen. Yhteisön läheisyys ja luottamuksen ilmapiiri yhdessä synnyttävät sosiaalista pääomaa, joka puolestaan tuo arkeen mukavuutta sekä tukee yhteisöllisyyttä lisäävää ”me-henkeä”. Koulussa sosiaaliseen pääomaan kuuluu opettajien ja muun henkilökunnan tuki sekä muiden opiskelijoiden vertaistuki. Kodin ja oppilaitoksen välinen kommunikaatio ja yhteistyö ovat myös hyvin tärkeä osa oppilaan hyvinvointia tukevaa sosiaalista verkostoa. Erityisesti arjen hyvinvoinnin ymmärtäminen, johon kuuluu tavalliset arjen toimet sekä vapaa-aika, on tärkeä osa tutkimustamme. Arjen toiminnan katsotaan olevan tarpeiden tyydyttämistä ja olevan sidoksissa yksilön hyvinvointiin. (Raijas 2011, 243).

Erik Allardtin (1976) tunnettu hyvinvointimalli kuvaa hyvinvointia tilana, jossa ihminen voi toteuttaa perustarpeitaan. Hän luokittelee tarpeet ja hyvinvoinnin ulottuvuudet kolmeen luokkaan: *having*, *loving* ja *being*. *Having* tarkoittaa omistamista ja elintasoja, joita kuvaa muun muassa terveys, asumistaso ja koulutus. Käsitteellä *loving* Allardt tarkoittaa sosiaalisia suhteita, kuten ystävyyssuhteet. Viimeinen termi *being* tarkoittaa olemista ja itsensä toteuttamista, jonka muotoja ovat esimerkiksi vapaa-ajan toiminta. (Allardt 1976, 38–50.)

Konu (2002) on tutkinut väitöskirjassaan ”Oppilaiden hyvinvointi koulussa” oppilaiden hyvinvointia käyttämällä Allardtin sosiologisen hyvinvointimallin runkoa uudistaessaan hyvinvointimallia. Tutkimuksen tavoitteena oli saada kokonaisvaltainen kuva koulujen hyvinvoinnista laatimalla ja esittelemällä käsitteellinen koulun hyvinvointimittari ja tutkia yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen aineistona käytettiin peruskoulussa tehtyä kouluterveyskyselyä, johon vastasi peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset (14–16 ikäisiä) vuosina 1998–2000. Aineistoa käsiteltiin monimuuttuja- ja

monitasomallituksella. Alkuperäisjulkaisuista ensimmäinen pohti kouluhyvinvoinnin käsitteellistä rakennetta ja tuotti käsitteellisen mallin pohjaksi jatkotyölle. Seuraavat kaksi osajulkaisua tarkastelivat puolestaan yleistä subjektiivista hyvinvointia ja sen ilmenemistä yksilö- ja koulutasoilla. Neljäs osatyö keskittyi koulun hyvinvointimallin varmistamiseen empiriassa konfirmatorisen faktorianalyysin avulla. Konu (2002, 35) jakaa hyvinvoinnin käsitteen viiteen osaan:

1. koulun olosuhteisiin (tilojen kattavuus, melu, valaistus, lämpötila)
2. sosiaalisiin suhteisiin (luokan oppilaiden yhdessä viihtyminen, kaverit, ryhmätyöskentely)
3. itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin (avun saanti opiskelua koskeviin ongelmiin)
4. terveydentilaan (jännittyneisyys, hermostuneisuus, väsymys)
5. kodin ja ympäröivän yhteisön merkitykseen

Näistä kiinnostavimpina tutkimuksemme kontekstia ajatellen ovat sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja kodin ja ympäröivän yhteisön merkitys. Nämä kolme osaa ovat hyvin lähellä sitä, mitä myöhemmin myös haastateltavamme esittelevät omissa pohdinnoissaan hyvän yhteishengen ja yhteisöllisyyden tunteen rakentamisesta.

Skotlantilainen Margaret Martin (2007) esittelee julkaisussaan ”Building a learning community in the primary classroom” oppimisyhteisöt, joilla hän tarkoittaa koulukontekstissa oppilaiden oppimista yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan kautta. Martinin mukaan toimivien ihmissuhteiden merkitys luokassa on keskeisesti kytköksissä tehokkaaseen oppimiseen. Positiivisen ilmapiirin luominen oppimisympäristöön sekä motivointi oppimiseen ovat tällöin etusijalla. Opettajien tehtävänä on siis luoda luokkaan ilmapiiri, mikä tukee edellä mainittuja tehokkaan oppimisen työkaluja. Ilmapiirin rakentaminen luokassa vaatii kuitenkin opettajalta motivoituneisuutta sekä paljon pitkäjänteistä työskentelyä, jolloin usein ongelmaksi nähdään aika. Kun vastapainona on opetussuunnitelman sekä oppikirjojen mukainen eteneminen, haasteena opettajan näkökulmasta voi olla perustelu omalle toiminnalle. (Martin 2007, 40–42.)

Martin (2007) nostaa esiin lasten kokemusten hyödyntämisen oppimisyhteisöjen rakentamisessa, jotka toimivat samalla mielestämme erittäin tehokkaana perusteluna koko toiminnalle. Martinin mukaan oppilaiden kokemukset ja niiden tunteminen näyttelevät tässä keskeistä osaa. Jokaisella oppilaalla, kuin opettajallakin, on oma elämä ja siihen liittyvät monimuotoiset polut. Tämä usein unohdetaan kokonaan ja koulupäivä aloitetaan suoraan

opetuksella. Opettajan tulisikin antaa itselleen sekä oppilailleen enemmän aikaa tutustua toisiinsa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki oppilaiden tarinat tulisi kuunnella. Kuitenkin antamalla oppilaalle aikaa ilmaista itseään lyhyesti, esimerkiksi heti ensiksi aamulla, helpottaa hänen siirtymistä ”ulkopuolisesta” maailmasta koulumaailmaan ja siten auttaa myös keskittymään työskentelyyn kouluarjessa. Oppilaan tunteminen auttaa opetusmenetelmien valintaan, mikä osaltaan vaikuttaa myös opetuksen tehokkuuteen. (Martin 2007, 42–43.)

Yhteisöllisyyden ja me-hengen tuntemisen kasvattamiseksi oppilaiden itseilmaisulle tulisi siis antaa aikaa. Ryhmän yhteishengen vahvistamiseksi ja ylläpitämiseksi on monia keinoja, kuten laulut, tarinat, kokemusten jakaminen, luokkatapaamiset ja säännölliset ”pelit”. Yhtenä itseilmaisun mahdollistamisen työkaluna Martin mainitsee myös piirin (Circle Time). Piirissä oppilaat istuvat tai seisovat muodostaen piirin ja toimivat opettajan asettamien ohjeiden mukaisesti. Piiri mahdollistaa oppilaille tasa-arvoisen mahdollisuuden kertoa itsestään ja olla esillä niin, että muut kuuntelevat. Tämä on myös mahdollisuus opettajalle tai oppilaille tuoda esiin luokassa mahdollisesti esiin nousseita ongelmia, jolloin ratkaisuja niihin voidaan pohtia yhdessä. Piiri mahdollistaa lisäksi hyvin monimuotoiset toimintamahdollisuudet, kuten erilaiset pelit, paritehtävät, aivoriihen, palkitsemiset, draama harjoitukset, kysymykset, erilaiset keskustelut, reflektion ja rauhoittumisen. Piiri muodostelmana tuottaa demokraattisen, reilun sekä tasa-arvoisen kohtaamisen jolloin myös opettaja on yksi piirin jäsen oppilaiden rinnalla. Piiri tulisi olla kaikille turvallinen tila, missä jokainen piirin jäsen voi oman mielentilansa, rohkeutensa ja tahtonsa mukaan osallistua tai jättää osallistumatta. (Martin 2007, 45–46.)

2.4 Erilaisia ryhmätyyppejä

Erilaisten ryhmien rakentamiseksi ensisijaisen tärkeää on kiinnittää huomiota niin koko luokan muodostavaan ryhmään kuin myös pienempien ryhmien tasoihin. Lapsille tulisi järjestää aikaa tutustua sekä myös oppia luottamaan toisiinsa ja siten rakentaa vahva, positiivinen ryhmäidentiteetti. Olipa kyse mistä tahansa ryhmästä, oppilaiden sekä opettajan tulisi luoda ryhmän säännöt, joita ryhmän jäsenet sitoutuvat noudattamaan. Säännöt voidaan laatia esimerkiksi muutamien yhteistyötä vaativien tehtävien jälkeen korjaamaan tilannetta, kun ryhmän jäsenten välillä syntyy ongelmia. (Martin 2007, 44–45.) Tämä antaa oppilaille myös

esimerkin siitä, miksi sääntöjä ylipäättään on, mihin niitä tarvitaan ja miten sääntöjen kautta voidaan mahdollisesti estää ongelmien syntymistä.

Koulun ryhmätyöskentelyssä voidaan käyttää esimerkiksi seuraavaksi kuvailtuja ryhmätyyppejä. Ensimmäinen ryhmätyyppi on *tilapäisryhmät*, jotka kootaan vain tiettyä tehtävää varten ja joiden toiminta-aika voi vaihdella muutamasta minuutista yhteen oppituntiin. Tätä ryhmätyyppiä voi käyttää osana opettajakeskeistä suoraa opetusta. Toisena ryhmätyyppinä ovat *varsinaiset ryhmät*, jotka toimivat yleensä muutamien viikkojen ajan mutta kuitenkin vähintään yli kuukauden. Nämä ryhmät ovat yhteistoiminnallisen oppimisen tyyssijoja kouluissa ja varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on, että ryhmän jäsenet oppivat toimimaan keskenään tehokkaasti. Kun tämä tavoite on saavutettu, on aika hajottaa ryhmä ja jatkaa oppimista uusissa ryhmissä. Hyvänä tavoitteena voidaan pitää, että lukuvuoden aikana luokan jokainen oppilas on työskennellyt varsinaisessa ryhmässä jokaisen muun oppilaan kanssa. Kolmantena ryhmätyyppinä on *kotiryhmä*, joka toimii vähintään koko lukuvuoden ajan ja tarjoavat jäsenilleen näin pysyvyyttä, apua koulutyössä ja sosiaalista tukea. Parhaassa tapauksessa nämä kotiryhmät pysyvät samoina useiden vuosien ajan. Tämä ryhmä toimii vakaana perusryhmänä, minkä pohjalta muiden ryhmien muodostaminen on mahdollista. Kotiryhmien kokoonpano tulee olla mahdollisimman heterogeeninen, niin että jokaisessa ryhmässä olisi koulutaidoiltaan ja taustoiltaan mahdollisimman erilaisia tyttöjä sekä poikia. (Martin 2007, 44–45; Saloviita 2006, 30–31.) Heterogeeniset ryhmät voi jakaa esimerkiksi laittamalla oppilaat listalle paremmuusjärjestykseen joko näppituntumalla tai arvosanojen perusteella. Opettaja valitsee listasta parhaimman ja heikoimman oppilaan sekä kaksi keskitasoista, jolloin on muodostettu vahvan, heikon ja kahden keskinkertaisen oppilaan nelikko. Loput oppilaat jaetaan samalla tavoin ryhmiin. (Saloviita 2006, 38.)

Oppilaiden vapaasti valitsemia ryhmiä ei suositella, sillä ne vahvistavat luokassa olevia kuppikuntia sekä lisäävät joidenkin oppilaiden torjumista ja syrjintää. Luokan heikoimmat oppilaat saattavat jäädä omiin ryhmiinsä, vaikka he tarvitsisivat taitavampien oppilaiden tukea. Myös tytöt ja pojat saattavat tällöin mennä eri ryhmiin, jolloin he eivät opi työskentelemään yhdessä. Tutkimustulokset erilaisten ryhmittelyjen vaikutuksista ovat todistaneet, että heikommat oppilaat hyötyvät huomattavasti heterogeenisestä ryhmittelystä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa suositaan heterogeenisiä ryhmiä erityisesti niiden sosiaalisten vaikutusten takia. On kuitenkin hyvä käyttää aina silloin tällöin homogeenisiä ryhmiä, kuten lukemaan opettamisessa. Niissä myös taitavat oppilaat pääsevät keskinäiseen luovaan vuo-

rovaikutukseen, heikommat pääsevät harjoittelemaan aktiivisempaa roolia, samaa lajia harrastavat oppilaat pääsevät yhteisen harrastuksen pariin ja eri kieliryhmät pääsevät mahdollisesti käyttämään äidinkieltään. (Saloviita 2006, 35, 37.)

3. AINEISTO

Tässä luvussa käymme yksityiskohtaisesti läpi aineistonkeruuprosessia, aineiston analysointia, tutkimuksen lähtökohtia sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä. Luku jakautuu neljään alalukuun, joissa käsittelemme kokonaisuudessaan koko prosessiamme tutkimuskysymysten laatimisesta aineiston analyysiin. Pohdimme alaluvuissa myös valintojamme tutkimuksen aikana sekä ratkaisuja kohtaamiimme ongelmiin. Ensimmäiset kaksi alalukua sisältävät tutkimuskysymysten asettelun sekä lähtökohdat tutkimuksellemme. Kahdessa viimeisessä alaluvussa esittelemme tarkemmin aineiston keräämisen prosessia sekä aineiston analyysin vaiheita.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemusten kautta hyvän yhteishengen rakentamisen prosessia sekä sen näkymistä koululuokassa. Päädyimme tutkimukssamme kahteen selkeään kysymykseen, johon oikeastaan kaikki haluamamme tutkittava kiteytyi:

1. Mistä luokan yhteishenki rakentuu?
2. Miten yhteishenki ilmenee opettajissa ja oppilaissa?

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, koska tutkimusaiheemme on hyvin ihmisläheinen, monimuotoinen sekä laaja ja tarkoituksemme on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus tarjoaa meille mahdollisuuden keskittyä muutamaan tapaukseen ja pyrkimään niiden analysointiin mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Ihmistutkimusta tekevä tutkija on vastuussa parhaasta mahdollisesta ihmisen ymmärtämisestä sekä sellaisista seurauksista, jotka vaikuttavat muiden tapaan ymmärtää itseään, muita ihmisiä ja yhteisöä (Varto 1992, 20–21). Kvalitatiivisessa

tutkimuksessa aineiston koolla ei ole tutkimuksen onnistumisen näkökulmasta juurikaan merkitystä. Aineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan ei siis tulisi ainoastaan esitellä aineistoa sellaisenaan, vaan pyrkiä muodostamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

3.2 Tutkimuksen lähtökohdat

Lähtökohtana tutkimukseen valitsimme fenomenologiaan tukeutuvan lähestymistavan, koska halusimme opettajilta henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia, kuinka luokan kanssa voisi toimia yhteishengen kannalta. Koska tutkimuksemme tavoitteena laadullisena tutkimuksena ei ole kerätä yleistettävää totuutta, vaan opettajien kokemuksia yhteishengen rakentamisesta ja merkityksestä, halusimme tutustua hieman kokemuksista kiinnostuneeseen fenomenologiaan sekä edetä jossain määrin sen piirteitä myötäillen tutkimuksemme edetessä. Päädyimme tähän siksi, että meillä olisi jonkinlainen käsitys ja malli siitä, miten meidän tutkimuksessamme kannattaisi edetä, vaikkemme täysin fenomenologista tutkimusotetta tutkimuksessamme noudata.

Fenomenologia on yksi tieteenfilosofinen suuntaus, missä yksilön havainnot ja kokemukset korostuvat tiedon tuottamisen välineenä (Koppa, menetelmäpolkuja humanisteille). Fenomenologia-käsite tulee kreikankielisestä sanasta "phainomenon" (=ilmenee), mikä kuvaa hyvin fenomenologisen tutkimuksen syvintä olemusta. (Laine 2015, 30). Tässä menetelmässä, kuin myös tutkimuksessamme, keskiössä on subjektiivisuus sekä henkilökohtaiset kokemukset, joiden perusteella halutaan välittää tietoa ihmisen maailmasta. Yksilölliset kokemukset ovat siis erityisen tärkeitä tässä tieteenfilosofisessa suuntauksessa, mikä myös sopii hyvin tutkimuksemme lähtökohtiin. Fenomenologiasta on kuitenkin myös olemassa erilaisia orientaatioita, mitkä korostavat esimerkiksi fyysistä ja ruumiillista kokemista maailmasta tiedon muodostajana. Tutkimuksemme menetelmät eroavat eniten fenomenologiasta lähestymistavasta tutkijan avoimuuden suhteen. Fenomenologiassa keskeistä on tutkijan avoimuus, jolloin tutkijan tulisi pyrkiä lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennakkoletuksia, määritelmiä ilmiöstä tai teoreettista viitekehystä. (Koppa, menetelmäpolkuja humanisteille.) Fenomenologiassa on pyritty siis pääsemään eroon tutkijan ennakkotiedoista, jolloin tutkija voi lähestyä tutkittavaa ilman ulkoisia vaikutuksia. Tutkijan tulisi toteuttaa ennakkoluulotonta havainnointia, jossa ilmiö esiintyy tutkijalle sellaisena, kuin se on, ilman sen

muovaantumista tutkijan ennakkotiedon ja -käsitysten mukaiseksi. (Varto 1992, 86.) Vaikka lähdimme toteuttamaan tutkimusta erittäin teorialähtöisesti ja aiheeseen ennalta perehtyen, olimme kuitenkin hyvin avoimia sen suhteen, mitä opettajat nostavat haastatteluissa esille yhteishengen rakentamisesta. Haastattelutilanteessa myös pyrimme olemaan johdattelematta tutkittavia omiin käsityksiimme aiheesta. Tutkijan avoimuus näkyi tutkimuksessamme myös lisäksi siinä, että vaikka olimme jo tutustuneet teoriaan ennen aineiston keräämistä, emme kuitenkaan olleet perehtyneet varsinaisesti ryhmän rakentamisen keinoihin vaan enimmäkseen ryhmän kehitysvaiheisiin, dynamiikkaan ja toimintaan. Näitä pyrimme myöhemmin liittämään haastatteluista nostettuihin ryhmän rakentamisen tapoihin. Tavoitteenamme oli siis tutkia yhteishenkeä sellaisenaan kuin haastateltavamme sen kokevat, mutta emme kuitenkaan yrittäneet täysin vapautua ennakkotiedoista ja -käsityksistä.

Keskeisiä käsitteitä fenomenologiassa ovat myös merkitys, yhteisöllisyys, ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologisen tutkimuksen taustalla vaikuttavia filosofisia ongelmia ovat muun muassa ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on. Myös toisaalta ongelmana voidaan nähdä tiedonkäsitys eli miten ihmisestä on mahdollista saada tietoa sekä minkälaista siitä saatu tieto on luonteeltaan. (Laine 2007, 28.) Fenomenologiassa kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisenä suhteena hänen omaan maailmaansa. Se tutkii siis ihmisen ja elämäntodellisuuden suhdetta. Tässä näkökulmassa keskeistä on myös intentionaalisuuden käsite. Tällä tarkoitetaan ihmisen ja maailman välistä suhdetta, jossa kaikella on aina merkityksensä ihmiselle. Kokemus puolestaan muotoutuu merkityksistä, jotka näyttäytyvät tutkimuksen kohteina. (Laine 2007, 29.)

Varto (1992, 86–89) esittelee fenomenologisen tutkimuksen etenemisen seitsemän vaiheen kautta (Varto 1992, 86). Vaikka emme fenomenologista tutkimusta sellaisenaan toteutakaan, saimme Varton esittelemästä fenomenologisen tutkimuksen vaiheista mielenkiintoisia ja antoisia vaikutteita oman tutkimuksemme etenemiseen. Varton (1992, 86) mukaan liikkeelle lähdetään ilmiöstä, johon tutkija on saanut aineiston välillisesti (esimerkiksi testein) tai välittömästi (käytännöstä). Ilmiötä tutkitaan havainnoiden, kuvaten ja eritellen. Ilmiön kuvaileminen on koko tutkimuksen ensimmäisiä vaiheita ja vasta sen jälkeen on mahdollista etsiä ilmiöstä piirteitä, jotka voidaan yleistää. (Varto 1992, 86.) Tutkimukseemme saimme tästä hyvän lähtökohdan, kun aivan aluksi erittelimme ilmiötä ja yritimme jäsentää sitä.

Varton (1992) mukaan seuraavaksi tutkittavan ilmiön kuvaamisen pohjalta päätellään, millainen yleistäminen on mahdollista. Yksittäistä tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan esimerkkeinä yleisestä. Käsitteet luodaan aineiston pohjalta. (Varto 1992, 86.) Emme tutkimuksessamme pyri yleistämään ilmiötä, eikä se näin pienellä aineistolla olisi edes mahdollista.

Tuloksemme ovat kuitenkin yksi esimerkki yhteishengen rakentamisen tavoista ja merkityksestä luokassa. Myös käsitteen luominen ja määrittely ”hyvästä yhteishengestä” on nostettu suoraan opettajien kokemuksen kautta.

Varton esittelemät vaiheet antoivat meille hyvän lähtökohdan tutkimukselle. Fenomenologiset vaikutteet Varton vaiheiden kautta auttoivat meitä hahmottamaan kokemusten tutkimista ja kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, joita emme välttämättä muuten olisi osanneet ajatella. Vaikka tutkimusotteemme ei fenomenologinen ole, saimme siitä kuitenkin paljon hyviä vaikutteita ja suuntaa antavia ohjeita tutkimuksemme etenemiseksi.

3.3 Aineiston kerääminen

Keräsimme primääriaineiston haastatteleamalla kolmen alakoululuokan opettajaa heidän kokemuksistaan hyvästä yhteishengestä koululuokassa ja havainnoimalla luokan ilmapiiriä yhden päivän ajan. Luokkien oppilaat vastasivat myös lyhyeen kyselylomakkeeseen, ilman erillistä pohjustusta aiheeseen. Luokan havainnoinnin tarkoituksena oli antaa pohjaa haastattelulle, jolloin pystyimme nostamaan esiin päivän tapahtumia ja keskustella luokan opettajan kanssa niistä. Emme kuitenkaan voi määrittää, ovatko luokasta tehdyt havainnot ja oppilaiden vastaukset muissakin luokissa yleisesti ilmeneviä. Myöhemmin lisäsimme tutkimukseemme myös meidän molempien ”syventävä projekti” -kurssin aikana kerätyt aineistot, jotka koostuivat haastatteluista sekä havainnoista. Tämä aineisto näkyy tutkimuksessamme sekundäärisenä aineistona ja on lähinnä tukemassa haastatteluista ja havainnoinnista koostuvaa primääriaineistoa. Avaamme projektien toteutusta ja sisältöä myöhemmin tässä luvussa.

Opettajien haastattelut toteutimme teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa on pyrkimyksenä löytää tutkimukselle merkityksellisiä vastauksia. Teemat, mitkä ovat valittuna etukäteen, pohjautuvat usein siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 78.) Pyrimme muotoilemaan teemat keskustelun pohjaksi niin, että ne olisi selkeitä ja niistä olisi helppo keskustella. Haastateltavien kokemukset ja mielipiteet yhteishengen rakentamisesta saattavat myös vaihdella melko runsaasti, joten teemahaastattelu sopii tässäkin tarkoituksessa erittäin hyvin. (Metsämuuronen 2003, 189.) Myös konkreettisten esimerkkien kerääminen onnistuu helposti haastattelun johdosta (Metsämuuronen 2003, 187).

Luokkien opettajien haastattelut nauhoitimme, jonka jälkeen litteroimme ne analysointia varten. Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella (Ruusuvuori 2010, 424). Koska emme tutki puheessa esiintyviä nyansseja tai ylipäättään kiinnitä huomiota puhetapaan, koimme hyvin tarkasti suoritettun litteroinnin tarpeettomaksi. Litterointi toteutettiin sanasta sanaan, jättäen pois toistot, mahdolliset yskäisyt, tauot, vokaaliset maneerit yms. Analysointia varten, sekä siinä onnistumista helpottaaksemme, listasimme aluksi tutkimusaiheeseen liittyviä pääkohtia aineistosta litteroinnin aikana. Tämä helpotti aineiston analysoinnin aloittamista ja materiaaliin palaamista myöhemmin. Tulkitsimme litteroitua aineistoa ja vertailimme haastattelua omaan tutkimusaiheeseemme. Tutkimuksemme tuloksissa ja pohdinnassa esitämme haastattelusta lainauksia ja tuomme esiin tulkintojamme aiheesta sekä mahdollisia yhtymäkohtia teoriaan.

Tutkimuksen aikana tulimme siihen tulokseen, että meillä on melko sopivan kokoinen ja informatiivinen aineisto, mutta päädyimme kuitenkin ottamaan aineistoomme lisäksi meidän molempien ”syventävä projekti” -kurssilla keräämämme haastatteluaineiston. Halusimme käyttää kurssilla kerättyjä aineistoja, koska ne liittyvät suoraan tutkimuksemme aiheeseen ja tukevat hyvin primääriaineistoaamme. Suoritimme projektit erikseen, mutta samasta aiheesta: ryhmähengen rakentaminen. Projektien aikana olimme kahdessa eri koulussa haastattelemassa, havainnoimassa ja toimimassa ryhmän ilmapiirin kehittämisen parissa. Tarkoituksena oli tehdä koulun yhden luokan opettajan kanssa yhteistyötä ryhmähengen kehittämiseksi ja laatia siitä ns. harjoitus- ja toimintapaketti, mihin keräsimme harjoituksia, leikkejä ja toimintamalleja, jotka tukevat ryhmähengen rakentumista.

Aineistomme siis koostuu alun perin tutkimukseen valittujen kolmen luokan opettajien haastatteluista (opettajat 1–3), oppilaiden kyselylomakkeiden vastauksista (oppilas), luokkien havainnoinneista sekä myöhemmin lisätyistä syventävään projektiin liittyvistä opettajien haastatteluista (opettajat 4–5). Merkitsemme näillä koodauksilla opettajilta ja oppilailta saamiemme vastauksia ja niistä otettuja lainauksia tutkimuksen tuloksissa ja pohdintoissa. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin luvat aineiston keräämiseen ja tutkimuksen toteuttamiseen. Aineisto käsiteltiin täysin anonymisti ja mahdolliset tunnistettavat osuudet joko muokattiin tunnistamattomaksi tai jätettiin tutkimuksessamme esittämättä kokonaan. Nimi sekä ääni ovat niin sanotusti suoria henkilötietoja, joiden perusteella henkilö on selvästi tunnistettavissa. Työpaikka taas on epäsuora henkilötieto, jonka avulla voidaan kuitenkin yleensä päätellä tutkittavan henkilöllisyys, kun se yhdistetään muuhun tutkimusaineistoon. Näin ollen suorat tiedot täytyy poistaa, kun aineistoa anonymisoidaan ja sen lisäksi on peitettävä myös epäsuorat tiedot niin, ettei niiden kautta voi tunnistaa ketään. (Kuula 2006, 128–129, 133.)

”Tieteellisessä tutkimuksessa tarvitaan teoreettisia käsitteitä ja niiden empiirisiä vastineita.” (KvaliMOTV 2018). Jotta tutkimusta ylipäättään on mahdollista toteuttaa, on tutkijan syytä löytää empiirinen vastine tutkimuksessa määritellyille teoreettisille käsitteille. Aineistoa kerätessä tutkijan tulisi pohtia sitä, kuinka esittää teoreettiset käsitteet siten, että tutkittavat ymmärtävät käsiteltävän aiheen ja pystyvät siihen siten vastaamaan kattavasti. (KvaliMOTV 2018.) Tutkimuksemme aihe ”yhteishengen rakentuminen luokassa” sellaisenaan voi olla liian laaja ja ainoastaan uusia, tarkentavia kysymyksiä herättävä. Tärkeää tutkimuksen onnistumiseksi oli siis tarkentaa, rajata sekä pohtia sitä, mitä käsite pitää sisällään ja miten siitä on mahdollista saada tietoa. (KvaliMOTV 2018.) Nämä pohdinnat olivat yksi ensimmäisistä suuremmista kysymyksistä ja ongelmista mitä kohtasimme tutkimuksemme aikana. Tutkimusaiheemme pilkkominen osiin, aiheen rajausta sekä tutkimuskysymysten asettelu veivät paljon aikaa, mutta olivat ehdottoman tärkeitä tutkimukseen kerättävien haastattelujen onnistumisen kannalta.

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi haastattelun, jotta opettajat saisivat kertoa mahdollisimman laajasti yhteishengestä ja sen rakentumiseen liittyvistä ajatuksista sekä havainnoista. Lisäksi haastattelussa pystyimme esittämään lisäkysymyksiä sekä pyytämään perusteluja tai selvennyksiä tarpeen mukaan. Oli myös hyvin todennäköistä ja oletettavaa, että tutkimuksen aihe tuottaa monitahoisia vastauksia ja erilaisia näkemyksiä. Haastattelussa tutkittavat henkilöt pystyvät kertomaan aiheesta sekä itsestään laajemmin kuin mitä tutkija pystyy ennakoimaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Haastattelumenetelmänä käytimme teemahaastattelua, joka sijoittuu lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille. Tälle haastattelutypille ominaista on, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten muoto ja järjestys saattaa muuttua tarpeen ja tilanteen mukaan, joka näin ollen palveli tutkimuksemme tarkoitusta erittäin hyvin. Teemahaastattelua käytetään hyvin paljon kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203.)

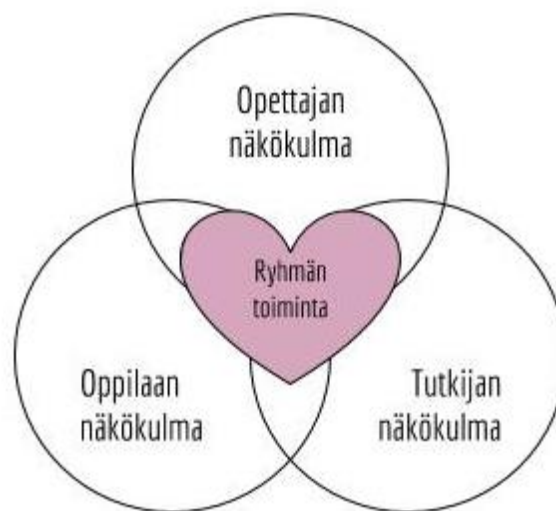
Olimme rakentaneet haastattelun pohjaksi teemat (liite 2), joista apukysymysten avulla keskustelimme haastateltavien kanssa. Lisäksi päivän havainnointi auttoi nostamaan esiin kysymyksiä ja huomioita, joihin halusimme palata haastateltavan kanssa. Teemat, joista keskustelimme haastateltavien kanssa, johdimme suoraan tutkimuskysymyksistämme ja apukysymykset laadimme suurimmaksi osaksi havainnoinnin aikana. Haastateltavat saivat vapaasti kertoa teemoista, joten haastattelutilanne koostui suurimmaksi osaksi haastateltavien kokemusten kertomisesta. Menetelmä soveltui hyvin tiedon keräämiseen moni-

muotoisesta aiheesta, josta emme välttämättä osaisi kysyä tarkkoja kysymyksiä. Teemahaastattelun onnistumiseksi olimme perehtyneet laajasti ja huolellisesti aiheeseen sekä pohtineet teemojen valintoja, jotta haastattelutilanteessa meidän olisi mahdollista kohdentaa keskustelua juuri tutkimusaiheemme rajausta vastaavaksi.

Haastateltavien valintaan olimme myös kiinnittäneet huomiota. Valitsimme tutkittaviksi sellaisia henkilöitä, joilta arvelimme kokemuksiemme mukaan saavamme parhaiten aineistoa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Olemme aikaisemmin olleet näiden henkilöiden kanssa tekemisissä ja havainnot heidän luokkien ilmapiiristä vakuuttivat meidät valitsemaan heidät tutkimukseen. Olemme myös keskustelleet heidän kanssaan ryhmähengen merkityksestä jo ennen tämän tutkimuksen aiheeseen päätymistä, joten heidän arvopohja työlle oli entuudestaan tiedossa. Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli kerätä opettajilta kokemuksia ryhmäyttämisen sekä yhteishengen merkityksestä, sen rakentamisen tavoista ja hyvän ryhmän toiminnasta, tutkittavien opettajien piti olla sellaisia, jotka ovat tavoitteellisesti työskennelleet yhteishengen edistämiseksi. Vaikka opettajat yleisesti tekevätkin töitä ryhmänsä toiminnan eteen, tietoisesti ja tiedostamattaan, halusimme tutkimukseemme mukaan erityisesti niitä opettajia sekä luokkia, missä opettajan arvopohja ja lähtökohta työhön ovat yhteishengen rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Koska tunsimme muutamia opettajia, jotka sopivat kriteereihimme, pystyimme valitsemaan heistä tutkimukseemme osallistuvat. Näin pystyimme varmistamaan, että aineiston pohjalta saamamme tieto vastaa mahdollisimman hyvin tutkimuksemme tarkoitusta. Mielenkiintoista tässä oli se, että olimme jo päätyneet tämän kaltaiseen valintamenetelmään oikeastaan ennen kuin olimme täysin tutustuneet teemahaastatteluun ja sen piirteisiin. Jälkikäteen - kuitenkin ennen haastattelujen toteuttamista - oli mielenkiintoista huomata että ajatuksemme tutkittaviksi valittavista opettajista olivat hyvin osuvat myös kirjallisuuden näkökulmasta. Teemahaastatteluun tutkittavia ei kannatakaan valita satunnaisesti, vaan tiedostetusti etsiä ja valita tutkimuksen tarkoitukseen parhaiten sopivia henkilöitä. Tutkimukssamme teemahaastattelu täytti siis hyvin sille ominaiset piirteet. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Hirsjärvi & Hurme 2008, 65–68; KvaliMOTV 2018.)

Haastattelujen lisäksi havainnoimme tutkimukseen valikoituneita luokkia yhden koulupäivän ajan. Havainnointi sopi erinomaisesti tutkimuksemme keskeisessä roolissa näkyvän vuorovaikutuksen tutkimiseen laadullisessa tutkimuksessa. Sen avulla pyrimme tarkkailemaan, toimivatko ihmiset luonnollisessa ympäristössään niin kuin he sanovat toimivansa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 207–208; KvaliMOTV 2018). Havainnoinnin ottaminen mukaan aineistoon toi tutkimukseemme tärkeän kolmannen näkökulman ryhmän toiminnasta (Kuvio 2). Käytimme havainnointia siis haastattelujen tukena tuomaan välittömän ja

suoran informaation oppilaiden sekä opettajan toiminnasta. Havainnointitekniikkamme lähenteli ei-systemaattista menetelmää, sillä yksi tarkoituksemme havainnoinnille oli saada monipuolista ennakkotietoa luokan tilanteesta ja toiminnasta. Ennalta teoriaan sekä aineistoon perehtyminen mahdollisti havainnoinnin onnistumisen. (KvaliMOTV 2018.) Täytyy kuitenkin muistaa ja tiedostaa se, että havainnot eivät ole koskaan pelkkiä puhtaita havaintoja, vaan niissä on aina hiven teoriapitoisuutta, jolloin taustateoria ja -uskomukset todennäköisesti vaikuttavat siihen mitä tutkija havaitsee, mihin hän kiinnittää huomiota ja mitä pitää merkityksellisenä (Raatikainen 2005, 7).



KUVIO 2. Kolme näkökulmaa ryhmän toiminnasta

Flick (2007) esittelee teoksessaan neljä havainnoitsijan positiota suhteessa havainnoitavaan kohteeseen: täysin osallistuva, osallistuja havainnoitsijana, havainnoitsija osallistujana, täysin havainnoitsija (Flick 2007, 137–138). Asemamme havainnoijina oli lähinnä "täysin havainnoitsija" -positiota. Päivän aikana emme osallistuneet luokan toimintaan vaan keskityimme siihen, että saisimme havainnoinnin avulla mahdollisimman paljon ennakkotietoa opettajan toiminnasta sekä luokan ilmapiiristä ja toiminnasta haastattelua ajatellen. Emme myöskään tällä tavoin vaikuttaneet omalla osallistumisellamme luokan toimintaan tai ilmapiiriin muuten kuin mitä pelkkä läsnäolomme saattoi vaikuttaa.

Havainnointiin liittyy myös joitakin eettisiä ongelmia, kuten kerrotaanko havainnoinnin kohteille havainnoinnin tarkoitusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 209). Eettiset kysymykset ja tutkimuksen laatu ovat Flick (2007) mukaan hyvin pitkälti kytköksissä toisiinsa. Laatu voidaan nähdä ennakkoehtona eettisesti luotettavalle tutkimukselle ja eettisten kysymysten reflektointi tutkimuksessa on vastavuoroisesti yksi laadun takaaja. (Flick 2007, 8.)

Näiden seikkojen pohdinnan tuloksena päädyimme siihen, että esittelimme itsemme ja kerroimme että olemme luokassa seuraamassa heidän toimintaansa. Koimme tämän paremmaksi vaihtoehdoksi kuin sen, että emme kerro tai puhu mitään. Kertomalla oppilaille itses-
tämme saatoimme vähentää läsnäolomme merkitystä, kun oppilaat eivät joudu pohtimaan keitä me olemme ja miksi olemme siellä. Emme kuitenkaan suoraan kertoneet heille tark-
kailevamme luokan yhteishenkeä. Havainnointi tarjosi meille hyvän mahdollisuuden tark-
kailla tutkimuskohteiden kertomia asioita suhteessa heidän toimintaansa ja näin ollen lisäten osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Samalla onnistuimme keräämään hyvin mielenkiin-
toista ja monipuolista aineistoa, joka ei välttämättä muilla menetelmillä olisi tullut samalla tavoin esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 209). Vaikka havainnointijakso oli erittäin lyhyt luokkaa kohden, se antoi meille uusia näkökulmia esimerkiksi haastattelujen teemoihin ja oli myös erittäin hyvä lisä tukemaan haastatteluista sekä kyselylomakkeista saatuja ai-
neistoja.

Haastattelujen ja luokan toiminnan havainnoinnin lisäksi oppilaat täyttivät lyhyen ky-
selylomakkeen, jossa he vastasivat ryhmähengen liittyviin kysymyksiin (Liite 1). Kyselylo-
make jätettiin etukäteen sovitusti opettajalle havainnointi- ja haastattelupäivän päätteeksi,
jonka jälkeen opettaja sai itse valita sopivan hetken tai päivän teettää kyselyn oppilailla.
Kyselyn avulla saimme tutkimukseemme mukaan oppilaiden näkökulman ja heidän ajatuk-
siaan ryhmähengestä.

3.4 Aineiston analyysi

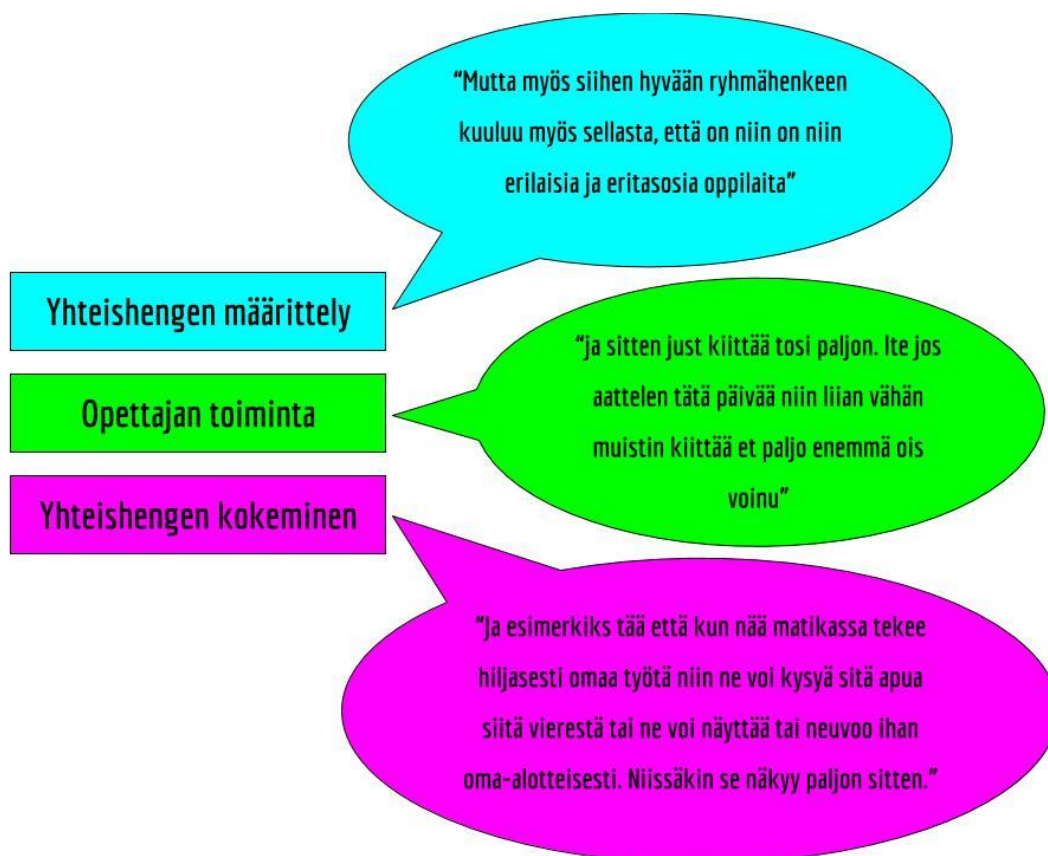
Kvalitatiivisen haastattelututkimuksen analyysivaiheessa meitä auttoi hyvin paljon se, että
aineiston kerääminen, siihen tutustuminen ja alustavan analyysin suorittaminen tapahtui jok-
seenkin päällekkäisesti. Myös aineistoon tarttuminen mahdollisimman aikaisin olisi ollut tut-
kimuksemme kannalta hyvä, mutta jouduimme tässä hieman joustamaan, sillä aikataulut
eivät alkuperäisestä suunnitelmasta aineiston keruun suhteen pitäneet. Lähdimme liikkeelle
siis osittain hyvinkin teorialähtöisesti, minkä koimme antoisaksi aineiston analyysin kan-
nalta, sillä osasimme heti litteroinnin jälkeen jo jäsenellä haastattelun antia myös teorian
suhteen. Teoreettiset lähtökohtamme olivat pitkälti ryhmän dynamiikkaan ja kehittymiseen
liittyviä, eivätkä yhteishengen luomisen ja vaikutuksen keinoihin, joka on varsinainen tutki-
muksemme aihe. Tämän vuoksi pystyimme heti aineistoon tutustuessamme liittämään sitä
mielessämme teoreettisiin lähtökohtiin ja eri vaiheisiin ryhmän elinkaarella.

Opettajien haastatteluaineiston jaottelimme sisällönanalyysin avulla. Keräsimme sekä jaottelimme samankaltaiset aineiston osat omiin kategorioihinsa, jolloin niiden nimeäminen oli mahdollista. Flick'n (2014) mukaan laadullista sisällönanalyysiä kuvaa kolme ominaispiirrettä, joista ensimmäinen on datan tiivistäminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta saatu informaatio voidaan jakaa laajojen yläkäsitteiden alle, eikä jokaisesta erillisestä lainauksesta tarvitse tehdä omaa kategoriaa. Toinen ominaispiirre sisällönanalyysille on sen systemaattisuus. Tämä metodi vaatii jokaisen tutkimuskysymyksille olennaisen aineiston osan tarkastelun, joka samalla takaa osaltaan sen, että aineistoa ei vain tarkastella ennakko-oletusten kautta. Systemaattisuus tulee esiin myös siinä, että analyysitapa vaatii tiettyä, selkeitä suoritussvaiheita, mitkä tutkija käy läpi. Lopuksi sisällönanalyysille ominaista on sen joustavuus. (Flick 2014, 170–171.)

Sisällönanalyysin menetelmän ydin on järjestellä aineistosta saatu informaatio analyysirunkoon eri kategorioiden eli luokkien alle. Tämä tapahtuu eri vaiheiden kautta, jotka koostuvat aineiston valinnasta, kategorioiden luomisesta sekä niiden määrittelystä ja nimeämisestä. Luokat jakautuvat pääluokkaan sekä kahteen tai useampaan alaluokkaan. Pääluokkaan sijoitetaan tutkijan valitsevat aineiston osat, joihin hän haluaa paneutua ja saada lisää tietoa. Alaluokkien tehtävänä puolestaan on määrittellä pääluokkiin valittu aineisto. Tämän lisäksi analyysirunkoon otetaan mukaan aineistosta esiin nostetut ilmaukset joiden pohjalta eri luokat muodostetaan. (Flick 2014, 174; Tuomi & Sarajärvi 2002.) Toteutimme sisällönanalyysin noudattaen Flick'n (2014) sekä Tuomen & Sarajärven (2002) malleja.

Analyysissa etsimme ja erottelimme haastatteluaineistosta ensin väriteemoin opettajan toimintaan, yhteishengen määrittelyyn ja yhteishengen kokemiseen liittyviä sisältöjä, jonka jälkeen jaoin teemat omiin analyysirunkoihinsa jatkojaottelua varten (Kuvio 3). Tämä vaihe oli erittäin hyvä ensinnäkin selkeyttämään itsellemme tulosten esittämistä ja toiseksi myös helpottamaan niiden löytämistä aineistosta, jos halusimme palata litteroituihin teksteihin. Jaottelimme yhteishengen määrittelyyn liittyvät sisällöt omassa analyysirungossaan värikoodeilla erilaisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin, joissa punasävyiset värit määrittelivät huonoa yhteishenkeä ja sinivihreät sävyt hyvää yhteishenkeä. Huonon yhteishengen määrittelyssä tuli jaotteluprosessin aikana esiin muun muassa seuraavanlaisia piirteitä: pelkotila läsnä, erilaisuuden syrjiminen ja vallan epätasainen jakautuminen. Hyvän yhteishengen osalta jaottelussa tuli puolestaan esiin muun muassa auttavaisuus, kuunteleminen, empatia, hyväksyntä, tasavertaisuus, erilaisuuden kunnioittaminen, turvallisuuden tunne ja vallan tasainen jakautuminen. Yhteishengen kokemuksiin liittyvät sisällöt poimimme myös omaan analyysirunkoonsa, jossa opettajien mainitsevat konkreettiset kokemukset eriteltiin,

tiivistettiin ja yksinkertaistettiin. Niiden jaottelussa pyrimme tuomaan esille haastateltujen opettajien hyvän tai huonon yhteishengen kokemuksia. Tämä jaottelu auttoi selventämään yhteishengen kokonaiskuvaa ja toi hienosti esille opettajien henkilökohtaisia kokemuksia siitä, millä kaikilla tavoilla hyvä tai huono yhteishenki voi näyttäytyä luokassa. Kaikki opettajien haastatteluissa kertomat asiat, jotka liittyivät jollain tavalla opettajan toimintaan, eriteltiin lainauksittain paikoilleen omaan analyysirunkoonsa, jonka jälkeen niistä poimittiin tiivistysti erilaisia toimintatapoja. Näistä toimintatavoista muodostettiin analyysimme alaluokat. Alaluokkien perusteella muodostimme analyysirunkoon yläluokat, joista saimme jo melko hyvän ja selkeän käsityksen tutkimastamme ilmiöstä. Lopuksi yläluokkien pohjalta määrittelimme pääluokat, jotka esittelemme tulokset-luvussa. Analyysin toteuttaminen tällä tavoin selkeytti erittäin paljon tuloksien käsittelyä ja helpotti niiden raportointia. Käytännöllisesti katsoen tässä tutkimuksessa olisi ollut mahdollista jättää pääluokkien määrittely täysin pois, sillä käsitys ilmiöstä alkoi olla hyvin selkeä jo alaluokkien muodostamisen vaiheissa. Raportointi ilman pääluokkien määrittelyä olisi siis ollut mahdollista.



KUVIO 3. Aineiston jaottelu

Alaluokkien muodostaminen oli tutkimuksessamme yksi eniten aikaa vaativimmista vaiheista, sillä aineistoon tarkasti tutustuminen vei loppujen lopuksi erittäin paljon aikaa. Aineistoon tutustuminen on Flick'n (2014) mukaan ensimmäinen vaihe alaluokkien luomisessa. Vasta aineistoon tutustumisen ja oleellisen aineksen löytämisen jälkeen on mahdollista luoda sisällönanalyysin alaluokat. Merkittävän aineksen löytyessä voidaan luoda sille uusi alaluokka tai jos alaluokka siihen ainekseen jo löytyy, sijoitetaan se jo olemassa olevan alaluokan alle. Tätä vaihetta toistetaan, kunnes aineisto on käsitelty läpi ja alaluokat ovat löytyneet. Alaluokkien pohjalta muodostetaan ilmiölle yläluokat, joiden mukaan voidaan lopulta muodostaa pääluokat ja ilmiötä kuvaava kokoava käsite. (Flick 2014, 176; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Flick (2014) mukaan luokkien määrittelemisen nimeämisen sekä kuvailun suhteen on tärkeää, jotta nimet kuvaavat kyseistä luokkaa lyhyesti ja ytimekkäästi eivätkä ole epäselkeitä tai liian pitkiä. (Flick 2014, 176). Alun perin jaottelimme toimintatavat ehkä liian yksinkertaisiksi termeiksi (muun muassa ryhmätyöskentely-harjoitukset, positiivisen huomaaminen, vahvuuksien esilletuominen) ja sen seurauksena opettajien toiminnasta katosi mielestämme tutkimuksen kannalta tärkeä sisältö. Päädyimme lopulta laajentamaan jaottelua niin, että opettajien käyttämät toimintatavat säilyivät tuloksissa riittävän informatiivisina, jolloin niitä olisi mahdollista hyödyntää paremmin myös käytännössä. Myös Tuomi ja Sarajärvi myöntävät, että vasta analyysin edetessä selviää, onko ylimääräisille luokille tarvetta vai riittääkö myös suppeampi luokitus (Tuomi & Sarajärvi 2002).

4. TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on jaettu kahteen osaan: yhteishengen rakentamiseen ja yhteishengen kokemuksiin luokassa. Yhteishengen rakentamisena voidaan nähdä kaikki se toiminta ja käytännöt mitä opettaja käyttää tietoisesti tai tiedostamattaan yhteishengen kehittämisen ja vahvistamisen edistämiseksi. Yhteishengen kokemuksiin kuuluvat niin hyvä kuin huonokin yhteishenki, joita opettajat ovat kokeneet luokassaan tai aikaisemmin työuransa aikana.

4.1 Yhteishengen rakentumista luokassa

Jokainen haastateltavista käytti aamupiiriä yhtenä työkaluna rakentaakseen sekä ylläpitääkseen hyvää yhteishenkeä. Aamupiirissä jokainen oppilas saa tasa-arvoisesti vuorollaan oman aikansa ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan. Piirissä voidaan tehdä hyvin paljon erilaisia pari- ja ryhmäharjoituksia tai -keskusteluja, joiden avulla voidaan harjoitella ryhmätyöskentelytaitoja. Oppilaiden totuttamista piiriin ei kuitenkaan nähty yksinkertaisena, nopeana ja helppona, vaan sen todettiin vievän aikaa sekä vaativan opettajalta kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä.

“Aluksi se on ihan hirveän vaikeata näille”, eräs haastateltavista totesi kertoessaan piirikäytännön käyttöön ottamisesta. Miten piirissä ollaan ja mitä siellä tehdään voi olla hyvin epäselvää ja vaikeaa oppilaille. Piirin aloittaminen nähtiin aluksi jopa toivottomana tavoitteena ja luopuminen sen harjoittelemisesta saattoi tuntua helpommalta. Kuitenkin pitkäjänteisen harjoittelun ja onnistumiseen uskomisen kautta todettiin tavoitteiden saavuttaminen mahdolliseksi. Tässä helpottavina tekijöinä nähtiin selkeät piiripaikat tietyn jakson ajan, positiivisuus sekä välitön palaute oppilaiden toiminnasta. Piirin opettamisessa kannattaa lähteä liikkeelle yksinkertaisista ja oppilaille turvallisista harjoituksista, kuten vieruskaverin kanssa juttelemisesta ja vähitellen laajentaa toimintaa koko ryhmän keskinäiseksi toiminnaksi. Erityisesti uuden ryhmän kanssa tärkeänä nähtiin pienissä porukoissa toimiminen sekä ryhmien sekoittaminen usein, jotta luokkaan ei syntyisi klikkiytyneitä ryhmiä ja opittaisiin työskentelemään kaikkien kanssa. Piiri nähtiin turvalliseksi, tasa-arvoiseksi ja toimivaksi

aamun aloitukseksi kaiken ikäisten oppilaiden kanssa, sillä toimintamuodot voidaan sovittaa luokka-asteen ja ryhmän sen hetkisen tilanteen mukaan.

“On tietty niitä lapsia mitkä jää sinne harmaalle alueelle. Nää tarkkailijat usein, jotka katsoo sieltä vierestä eikä oikeen sano omia mielipiteitä. Ja jos siihen liittyy vielä sosiaalista kömpelyyttä nii sen kerran kun hän sanoo jotain se ei välttämättä tuu sellasena hetkenä että se sais sellasta tuulta siipien alle.” (Opettaja 3)

Piirissä toteutettavista toimintamuuodoista haastateltavista yksi mainitsi avoimen keskustelun ja erityisesti oppilaiden vahvuuksien etsimisen vuoropuhelun kautta. Tämä nähtiin yhteishenkeä vahvistavana toimintana. Oppilaat etsivät tietoisesti toisistaan erilaisia vahvuuksia ja pohtivat sitä, miten ne näkyvät ulospäin ja onko sellaisia vahvuuksia jotka oppilaat tietävät vain itse. Myös pohdinta siitä, kuinka vahvuudet tulevat esille eri yhteyksissä. Eräs opettaja mainitsi myös ns. harmaan alueen oppilaat, jotka saatettiin nähdä haasteena, mutta joista kuitenkin voi selvitä erityisesti parijuttujen ja pienemmissä porukoissa toimimisen kautta. Pienemmässä ryhmässä tai pelkästään parin kanssa arempi ja hiljaisempi oppilas rohkaistuu esittämään omia mielipiteitään ja ajatuksiaan.

Piirissä toteutettavista aktiviteeteistä mainittiin myös oppiaineisiin liittyvät tehtävät. Esimerkiksi uskonnon tunteihin liittyvät keskustelut voidaan toteuttaa piirissä tai paripiirissä (ulko- ja sisäpiiri vastakkain) kertolaskujen kertaaminen. Ryhmäyttämiseen tehokkaana keinona todettu piiri voidaan siis liittää myös suoraan oppiaineisiin yhtenä pedagogisena työtapana. Aineistosta paljastuu myös piirin tehokkuus erityisesti äidinkielen taitojen harjoittamisessa. Siihen liittyvät osa-alueet kuten neuvottelu-, keskustelu- ja kuuntelutaidot nähtiin olevan tärkeässä asemassa hyvän ryhmähengen ja ilmapiirin ylläpitämiseksi luokassa.

“Elikkä tärkeintä aina alussa on se, että kyllähän lapset niin kuin aikuisetkin nii siellä alkaa näkyä kenties vanhat roolitukset tai mitä sä haluat olla. -- Että vaikka kun jakaudutaan ryhmiin niin tehään se sattumanvarasesti jollakin tavalla X eikä niin että nyt jakautukaa. Siellähän ne nopeet, siellähän tulee paljon sitä roolitusta.” (Opettaja 3)

“Yhä vahvemmin ajattelen, että kaiken koulutyön / yhteistyön perustana on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Mitä haastavampi oppilas, sitä enemmän häntä pyrkii huomioimaan mahd. positiivisessa hengessä myös ihan muissa tilanteissa, kuin pelkästään oppitunnilla. Toki myös se, että kodin kanssa pystyy olemaan hyvässä yhteistyössä (voipi olla yllättävän hankalaa nykyään). ”Kun kuuntelen sinua, sinä kuuntelet minua”. Opettajan oma käytös toimii myös mallina siitä, miten kohtelet kaikkia arvostavasti ym. Ope näkee kyllä usein ryhmän keskeistä ”arvojärjestystä” ja erityisesti oppilaita, joihin suhtaudutaan alentavasti, jolloin on selkeästi puututtava tilanteisiin ja osoitettava omalla toiminnalla, että kaikkiin suhtaudutaan asiallisesti.” (Opettaja 4)

Toimivan aamupiirikäytännön lisäksi haastatteluissa painotettiin luokan havainnoimisen olevan erityisen tärkeää aluksi. Opettajalla täytyy myös aina olla herkkyyttä puuttua havaitsemiinsa epäkohtiin, pieniinkin sellaisiin. Vanhat roolit saattavat uusiutua ja ryhmästä nousee äkkiä johtohahmot - mitä ei välttämättä nähty huonossa mielessä - mutta tärkeänä nähtiin tasavertaisuuden ja tasapuolisuuden kokemukset heti alussa. Esimerkiksi, jos oppilaiden annetaan itse ryhmäytyä tehtävää varten, he helposti rooliutuvat persoonansa mukaan. Myös pienryhmien keskustelutilanteissa vahvat persoonat saattavat ottaa puheenvuoron ja johtoaseman, jolloin lähtökohdat keskusteluun eivät ole enää tasavertaiset. Tähän ratkaisuna nähtiin keskustelun aloitusvuoron ja pienryhmien arpominen tai jollain säännöllä jakaminen, jolloin aiemmat roolit ryhmässä eivät toistu vaan toiminta ryhmässä määräytyy opettajan johdolla ja on tasa-arvoista. Jos jollekin ryhmälle on erityisen vaikeaa toimia tyttö-poika -sekaryhmissä, sitä pitää harjoitella toistuvasti niin kauan kunnes se alkaa sujumaan. Opettajan täytyy muistaa olla sinnikäs ja uskoa omaan tekemiseensä.

Havainnointi nähtiin myös tärkeäksi siinä mielessä, että opettaja pystyy tunnistamaan luokassa mahdollisesti syntyvät ongelmat ja klikit ja pystyy siten puuttumaan niihin tarpeeksi aikaisessa vaiheessa. Erityisesti luokan ollessa uusi tämä nähtiin tärkeäksi, sillä oppilaat eivät vielä välttämättä uskalla tuoda ongelmakohtia esiin keskustelussa. Hyvän, uhattoman ja avoimen ilmapiirin luominen, jossa oppilas uskaltaa puhua mieltä painavista asioista tai ilmaista omaa persoonaansa on yksi perustava tekijä hyvän yhteishengen aikaansaamiseksi luokassa ja se onnistuu ainoastaan sitä harjoittelemalla. Haastateltavat olivatkin yksimielisiä siitä, että esimerkiksi ongelmatilanteita ei tulisi vältellä tai pelätä vaan enemmänkin toivoa niitä. Silloin niiden ratkaisemista päästään harjoittelemaan ja sen kautta luomaan turvallista ja vapautunutta ilmapiiriä. Myös Pessi ja Seppänen (2011) tunnistavat ihmisten

tukevan kriisitilanteessa toisiansa ja pystyvät siten ennalta ehkäisemään mahdollisten jälkiseurausten syntymisiä. (Pessi & Seppänen 2011, 290–291.) Yhdellä haastateltavalla oli tästä erittäin hyvä esimerkkutilanne:

“Muistan joskus että mulla oli semmonen tasanen ryhmä ja hyvä porukka ja tein niille tarkoituksessa sellasen istumajärjestyksen mikä ei mahtunu siihen luokkatiilaan. Mä tiesin että ne ei tule mahtumaan sillä lailla. Sit laitoin sen vaan näkyville ja eikun siirtymään. Ja sit alko tuleen et ”mitä sä siinä” ja ”ei tätä mahdu” ja rupes tuleen tämmöstä. Nii sit pysäytin sen tilanteen ja et hei mitäs nyt tapahtu ja nyt me voidaan todeta et tää ei toimi ja mitäs me nyt tehdään. Välillä sit ravistelee tolla tavalla tarkoituksella sitä yhteistoimintaa mut että silloin ku se ryhmä kestää sen.” (Opettaja 3)

Haastatteluissa mainittiin myös oppilaiden vahvuuksien esilletuominen avoimesti, jolloin opettaja kontrolloi vallan jakautumista luokassa. Tätä eräs haastatelluista opettajista kertoi tekevänsä tiedostamattaan ja puoliksi tietoisesti. Opettaja voi tuoda esimerkiksi heikon oppilaan vahvuuksia sopivan tilaisuuden tullen esille ja näin toteuttaa niin sanottua opettajan tai kasvattajan ”peliä”, jossa vahvuuksia pyritään nostamaan esille suhteellisen tasaisesti koko luokassa. Jos heikommalla oppilaalla on ollut esimerkiksi huono tapa kertoa keksittyjä tarinoita omina kokemuksinaan ja tämä epätoivottu käytös vähentyy selkeästi, voi opettaja todeta luokan läsnäollessa että kyseinen oppilas on kehittynyt tällä saralla.

“Ja sitten ku se alko oppia sitä ni mä sanoin sen ääneen että mahtavaa, nyt sä puhuit totta, mä voin luottaa suhun. Toi oli totta. Tai sitten mä sanon et sä oot tosi paljon edistynyt tässä jutussa, että sää et oo valehdellu niinku pitkään aikaan enää. Ja vaikka se kuulostaa kauheelta ni mä sanon sellaset asiat ääneen muitten lasten kuullen, että opettajan on tehnyt tollasen havainnon että ne itekin tekee sen saman havainnon. Kun siinä alko jo tulla pojilta sellasta, että mitä mä kuulin vapaamissa tilanteissa, että ei (X) juttuihin voi koskaan uskoa ku se aina valehtelee. Niin noihin pitää aina kaikkiin heti puuttua.” (Opettaja 1)

“Nii nii sitten niinku tavallaan ne erot, ku lapsethan kauheen mielellää käyttäis valtaa heti jos niille antaa sen, nii. Ja sitä kun vähän ohjailee just sillai vähä ehkä

tiettyä pelaamista opettajan tasolta. Mutta kun tekee sen niitten parhaaks ni sen voi tehdä.” (Opettaja 1)

Opettaja myös nostaa esille vahvuuksia, jotka eivät välttämättä muutoin selkeästi luokassa herätä huomiota, kuten hiljaisten ja kiltisti käyttäytyvien oppilaiden vahvuudet jokapäiväisessä arjessa. Opettaja voi esimerkiksi huomioida ja kehua ääneen sellaista oppilasta, joka ei koskaan väitä vastaan tai tottelee aina ohjeita heti ja jonka massaan sulautuva käytös saattaisi helposti jäädä huomioimatta kaiken muun keskellä. Tällaisella vahvuuksien esille tuomisella opettaja pyrkii ohjailemaan ja “pelaamaan” luokassa jakautuvan vallan kanssa, mutta painottaa tässä kohtaa “pelaamisen” olevan hyväksyttävää silloin kun se tehdään oppilaiden parhaaksi. Vahvuuksien esille tuomisen ohella oppilaiden on myös hyvä oppia hyväksymään heikkoutensa. Kaikki eivät voi olla hyviä kaikessa ja jokaisella ihmisellä on omien vahvuuksien lisäksi omat heikkoutensa. Joskus täytyy osata myöntää osaamattomuutensa ja pyytää apua niiltä, joiden vahvuuksiin kyseinen asia kuuluu. Oppilaat on hyvä opettaa alusta asti hyväksymään se tosiasia, etteivät he ole hyviä kaikessa, mutta osaamattomuus jossain asiassa ei myöskään tee heistä yhtään sen huonompia muihin nähden.

Eräs haastateltavista mainitsi positiivisessa pedagogiikassa esiintyvän vahvuuksien vahvistamisen ja uskovansa itse siihen, että oppilaan vahvuuksia kannattaa vahvistaa mieluummin kuin moittia virheistä. Tämä ei tarkoita sitä, että virheet ja väärin toimiminen jätetään kokonaan huomiotta, mutta nekin voidaan tuoda esiin rakentavasti positiivisuuden kautta, kuten vaikka pohtimalla tapoja millä asian voisi tehdä toisin ja miten jatkaa tilanteesta. Aineistosta nousi esiin myös vahvasti positiivisuuden ja kiittämisen merkitys keinona hyvän ilmapiirin luomiseksi ja sitä kautta yhteishengen rakentamiseksi. Positiivisuutta painotettiin aineistossa jopa niin paljon, että eräs haastateltavista sanoi käyttävänsä myönteistä, positiivista muotoa kaikessa mahdollisessa. Esimerkiksi jos oppilas juoksee käytävillä, niin kannattaa puuttua siihen sanomalla se asia niin kuin se kuuluisi tehdä eli “kävele käytävillä” eikä “ei juosta käytävillä”. Haastateltava itse perustelee valintansa ensinnäkin positiivisuuden kautta, mutta myös sillä, että “ei juosta käytävillä” saattaa lapsen mieleen jäädä muodossa “juosta käytävillä”, jolloin ajatukset keskittyvät kiellettyyn toimintaan. Hänen mielestään rakentavassa ja positiivisessa muodossa esitetyt säännöt toimivat tehokkaammin kuin kielteisessä muodossa olevat, joissa vain painotetaan kaikkea mitä ei saa tehdä. Luokan yhteiset säännöt mietitään oppilaiden kanssa yhdessä niin, että oppilaat saavat itse miettiä mitä sääntöjä luokkaan tai johonkin tiettyyn toimintaan tarvitaan, jotta se saadaan sujumaan mahdollisimman hyvin. Opettaja kiinnittää tässä tilanteessa huomiota sääntöjen

muotoiluun ja pyytää oppilaita muotoilemaan kielteisessä muodossa olevat säännöt positiiviseen muotoon.

Myös kiitoksen antaminen oppilaalle oikein toimimisesta tai hienosti menneestä päivästä nähtiin ilmapiiriä ja hyvää yhteishenkeä kohottavana tekijänä. Yksi haastateltavista kertoi kiittämisen tulevan hänelle osaltaan luonnostaan, mutta myös sanoi sen olevan hänelle tietoista toimintaa ja yrittävänsä pitää kiitoksen antamisen mielessään eri tilanteissa. Loppujen lopuksi jokainen oppilas haluaa saada kiitosta toiminnastaan. Jos esimerkiksi ainoastaan positiivisesta käytöksestä annetaan kiitosta, niin lopulta myös epäkunnioittavaan sävyyn puhuvat oppilaat huomaavat sen ja alkavat pikkuhiljaa muuttaa käytöstään sekä puhetyyliään saadakseen kiitosta opettajalta. Kun luokassa joku onnistuu ja vaikka se olisi jo itsestään selvää, kannattaa sitä silti vahvistaa kiitoksella tai kehuilla. Se viestii oppilaille siitä, että kyseistä asiaa arvostetaan edelleen, vaikka se sujuisikin suurimman osan ajasta täysin ongelmitta ja automaattisesti. Jos onnistunut asia ja kiitokset sekä kehut koskevat koko ryhmää, se toimii myös erittäin tehokkaan me-hengen rakentajana ja sitä kautta luokan hyvää yhteishenkeä ja luokan yhteisöllisyyttä tukevana osana.

“Eihän mun olis pakko sanoo, kun mä tiedän et ne osaa, mut mä halusin sanoo sen, että tiedostavat sen edelleen ja mä arvostan sitä asiaa.” (Opettaja 1)

On myös tärkeää tehdä oppilaille selväksi, että heitä arvostetaan ja rakastetaan juuri sellaisena kuin he ovat. Jos oppilas esimerkiksi käyttäytyy todella hölmösti koulussa ja sen seurauksena opettaja puhuttelee häntä tiukkaan sävyyn, on opettajan tehtävä varmistaa että oppilas tietää tämänkin jälkeen olevansa tärkeä ja voivansa tulla hyvillä mielin kouluun seuraavana päivänä. Eräs haastatelluista opettajista pohti psykologin huomiota siitä, että “lapselle on tosi tärkeä saada kuulla se että saat anteeksi”. Hän painotti haluavansa pitää huolta siitä, että oppilaat eivät koe epävarmuutta tai pelkoa tullessaan seuraavana päivänä kouluun ja kertoi huomanneensa oppilaiden käytöksessä tämän seurauksena ison eron. Hän ei halunnut että oppilaat luulevat olevansa vähemmän pidettyjä, rakastettuja tai arvostettuja huonon käytöksen jälkeen. Opettaja korosti tässä oppilaan ja opettaja välistä suhdetta, jonka varaan kaikki on rakennettu ja sitä kuinka tärkeää tämän suhteen ylläpitäminen on.

*“saatan sanoa, että vaikka mä olisin teille äkänen, ni älkää koskaan kuvitelko, ett-enkö mä tykkäis teistä tai jos lapsi on tehny tosi ison mokaan ni mä torun sitä ja heti perään sanon et saat anteeksi ja saat tulla hyvällä mielellä huomenna kouluun”
(Opettaja 1)*

“saat olla ihan varma siitä, että tykään susta vaikka tekisit kui tyhmiä asioita ni mä tykkään susta. Et se on kuitenkin mun ja sen lapsen välinen suhde minkä ympärille se koko homma rakentuu.” (Opettaja 1)

Empatian tunteminen toisia ihmisiä kohtaan ja sen harjoittelu tuli aineistossa myös esiin ajankohtaisena aiheena. Kyseinen taito on tärkeä yleisten ennakkoluulojen hälventämisessä ja epätietoon liittyvän pelon lieventämisessä. Nykyään se on hyvin todennäköistä, että luokassa on maahanmuuttaja-taustaisia oppilaita. Suomalaisten oppilaiden suhtautuminen heihin saattaa toisinaan tulla esiin hyvinkin rasistisina kommentteina, joka on seurausta mahdollisesti kotona ääneen käydyistä keskusteluista ja epätietoon pohjautuvista ennakkoluuloista. Tällaisessa tilanteessa empatia nähtiin hyvänä keinona käsitellä asiaa ja muuttaa muun luokan näkemystä asiasta. Opettaja voi esimerkiksi pyytää maahanmuuttaja-taustaisia oppilaita kertomaan luokalle niistä syistä miksi he lähtivät perheittensä kanssa omasta maastaan ja miksi eivät aio palata sinne enää. Kun muut oppilaat kuulevat asiaomaisilta omakohtaisia kokemuksia ja kuvailua kotimaassa riehuvasta sodasta sekä mahdollisesti ovat katsoneet opettajan johdolla siitä jonkun videon, niin hyvin nopeasti muiden oppilaiden kanta asian suhteen muuttuu. Samalla oppilaat harjoittelevat empatian tunteamista toisia ihmisiä kohtaan ja opettajan avustamana mahdollisesti huomaavat sen tärkeyden elämässä.

“kun mä sitten aina pyysin näitä että miksi te ootte lähteny ja miksi ette enää palaa sinne ja kaikkee. Ja sitten ku ne oikeesti kuuli, että no siellä mistä me ollaan lähetty ni siellä on sota ja katottii joku videonpätkä. Nii aika äkkiä alko muuttuu näitten kanta suomalaisten kanta siihen aiheeseen.” (Opettaja 1)

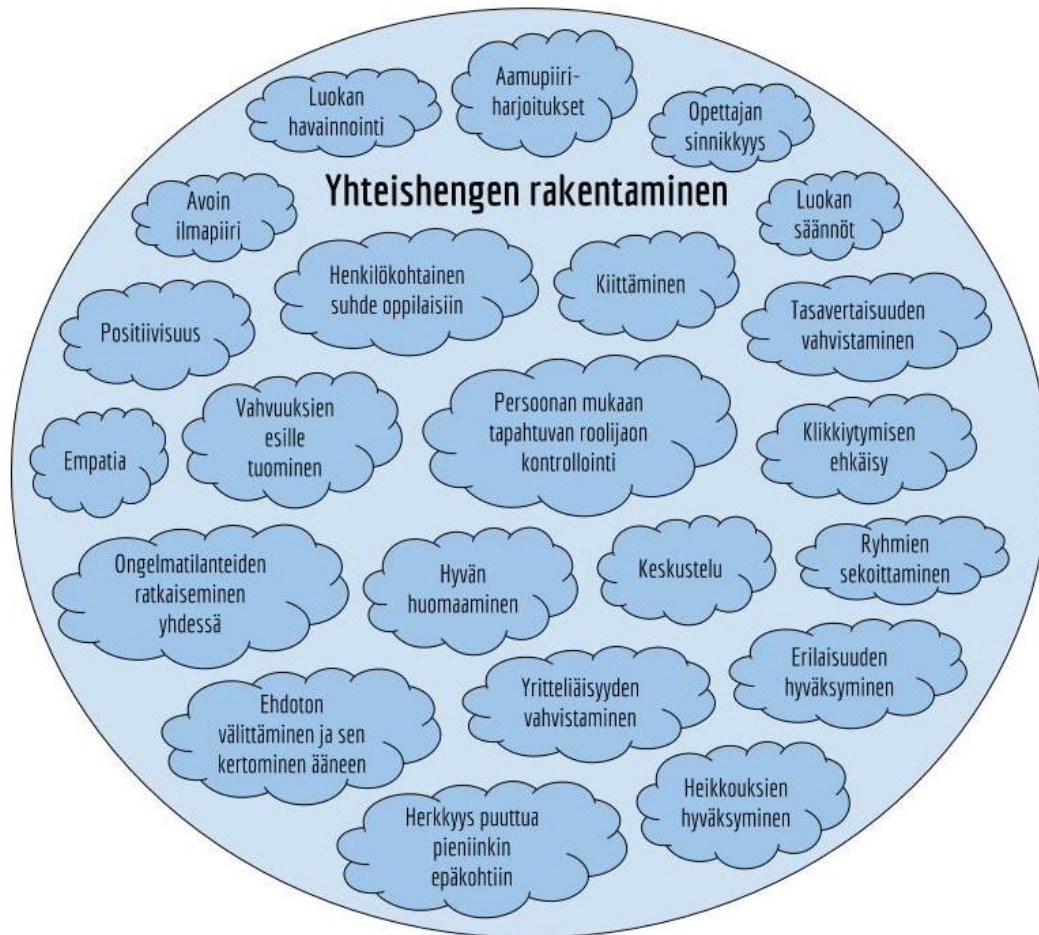
Eräs haastatelluista opettajista muistutti osuvasti, mikä tässä työssä on olennaista ja millä ihmiskunta on selvinnyt erilaisista kriiseistä, luonnonkatastrofeista sekä sodista: inhimillinen myötätunto. Ja sitä opettajat pyrkivät kasvattamaan. Edellä mainitulla opettajalla oli

käytössään kolmen i:n periaate: inhimillisyys, ilmapiiri ja ihmissuhteet. Niin opettajat kuin oppilaatkin, me olemme kaikki ihmisiä. Ilmapiirin luokassa tulisi olla uhaton, avoin, vapaa ja luovuutta tukeva. Lisäksi on tärkeää että ihmissuhteet luokan sisällä toimivat ja kaikki tulevat toimeen toistensa kanssa. Kaikkien ei tarvitse olla parhaita kavereita keskenään, mutta voidaan työskennellä kenen tahansa kanssa ilman että luokkaan muodostuu klikkejä. Nämä kolme i:tä olivat kyseisen opettajan mukaan työrauhan tärkeimmät asiat sekä oppimisen perusta.

Myös yritteliäisyys sekä ongelmanratkaisutaidot havaittiin tärkeiksi perustaidoiksi ja mainittiin useaan otteeseen haastatteluissa. Oppilaat usein ehdottavat erilaisia toimintatapoja tai harjoituksia opettajalle ja olisikin yritteliäisyyteen oppimisen kannalta tärkeää, että opettaja huomioi oppilaiden ehdotuksia ja mahdollisuuksien mukaan toteuttaa niistä sellaisia, jotka vaikuttavat hyviltä tai toimivilta jossakin tietyssä tilanteessa. On tärkeää että oppilaat tuntevat olevansa merkityksellisiä, kokevat tulleen kuulluiksi ja että he harjoittelevat osaltaan ottamaan vastuuta toiminnastaan sekä omista ideoistaan. Eräs opettaja nimenomaan mainitsi, kuinka tärkeää on vastuuttaa oppilaita eikä vain itse aina tehdä. Yritteliäisyyteen pitää oppia. Luokan voi laittaa myös pohtimaan yhdessä, millaisilla säännöillä esimerkiksi aamupiirin saisi parhaiten toimimaan. Tällä tavoin oppilaat itse muodostavat säännöt sekä pohtivat millainen toiminta estää harjoituksen toteutumisen ja miksi. Seuraava lainaus tuo ilmi, että oppilaat monesti ilmaisevat jotkin asiat paljon paremmin kuin opettaja:

“Että miten sun pitäs käyttäytyä et me saatais tää piirihomma toimimaan. Ja kaikki se tieto tulee lapsilta iteltään. Ikinä ei oo mun tarvinnu yhtä ainutta ohjetta tehdä niin että mää keksisin ne asiat vaan ne lapset sanoo aina ne kaikki asiat. Ja ne sanoo se monesti paljo paremmin mitä mää olisin sanonu.” (Opettaja 1)

Vaikka oppilailla näyttäisi haastattelujen perusteella olevan paljon valinnan vapautta ja vaihtoehtoja, niin eräs haastateltavista kuitenkin totesi selkeästi opettajan roolin olevan vastuullinen aikuinen eikä oppilaan kaveri. Tämä näkyy siinä, että opettaja ei lähde kosiskelemaan oppilailta sitä, mistä he tykkäävät ja mitä he haluavat vaan miettii tekemisen opetussuunnitelman tavoitteiden kautta. Eräs haastateltavista opettajista lopettaa lisäämällä: “Mä uskon et se välittäminen riittää pitkälle. Pedagoginen rakkaus.” Alla olevaan kuvioon on koottu aineistosta poimittuja opettajan toimintamalleja, joita tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat noudattaneet hyvän yhteishengen rakentamiseksi (Kuvio 4).



KUVIO 4. Hyvän yhteishengen rakentaminen luokassa

4.2 Avoin ilmapiiri luokkaan

Aineistosta kävi ilmi, että opettajien kokemukset hyvästä yhteishengestä olivat samansuuntaiset. Jokainen piti hyvää yhteishenkeä luokassa ensisijaisen tärkeänä ja arkea monin tavoin helpottavana. Keskiössä jokaisella haastateltavalla tuntui tavalla tai toisella olevan jännityksen, pelon ja epävarmuuden ilmapiiriin poistuminen luokasta yhteishengen panostamisen seurauksena. Haastatteluissa perusteltiin miten hyvän yhteishenki ja avoin ilmapiiri auttavat koulukiusaamisen havaitsemisessa:

“Se vaikuttaa niin, että tulee näkyväks se koulukiusaaminen, että me päästäänsiihen kiinni ja pystytään käsittelemään sitä. Eikä tule semmosta pelkoo, että mää en

uskalla sitä käsitellä ja piilotellaan tai valehdellaan. Voidaan olla rehellisiä.”
(Opettaja 2)

Hyvän yhteishengen omaavassa luokassa oppilaat uskaltavat tuoda esille asioita pelkäämättä seurauksia. Vaikka aineistosta käy selvästi myös esille se, että kaikkeen ei pystytäkään vaikuttamaan ja koskaan ei voida täydellisesti estää ongelmien syntymistä, niin kuitenkin luokassa on mahdollista puhua avoimesti asioista ja sitä kautta selvittää mahdolliset ongelmat tai ennaltaehkäistä niitä. Kun ilmapiiri saadaan pelosta ja jännityksestä vapaaksi, on oppilaiden helpompi lähteä avoimin mielin mukaan kaikkeen koulutyöhön. Tämä oli hyvin näkyvää kaikissa havainnoimissamme luokissa, sillä oppilaat uskalsivat olla esillä ja esittää omia mielipiteitään, he pystyivät työskentelemään kaikkien kanssa ilman havaittavaa jännitystä ja kykenivät olemaan omia persooniaan. Lisäksi kaikki haastateltavat totesivat ryhmien muodostamisen helppouden hyvän yhteishengen ansioksi. Ryhmät on mahdollista muodostaa luokan sisällä miten vain, eivätkä oppilaat ”purnaa” siitä kenen kanssa ryhmätöitä tekevät. Tämä nähtiin opettajan energiaa säästäväksi, kun heidän ei tarvitse käyttää aikaa ryhmien muodostamisesta johtuviin mahdollisiin ongelmiin, kuten esimerkiksi oppilaiden vastahakoisuuteen tehdä töitä tiettyjen luokkatovereiden kanssa.

Pääsimme todistamaan yhdessä luokassa ryhmiin jakamista, jossa opettaja antoi oppilaille luvan jakautua ryhmiin valitsemallaan tavalla. Oppilaat kuitenkin halusivat, että ryhmät arvotaan jotta he saisivat sekalaisia ryhmiä ja näin tehdä eri ”tyyppien” kanssa töitä. Vaikka nämä tapahtumat ovatkin yksittäisiä, ne kertovat hyvin siitä mihin opettajat tähtäävät panostaessaan luokassa hyvään yhteishenkeen. Onnistuneen ryhmäytämisen seurauksena oppilaat pystyvät tekemään töitä kenen tahansa luokkatoverin kanssa ja ovat näin ollen oppineet sopeutumaan monenlaisten persoonien kanssa työskentelyyn.

“Uuden oppilaan on niin helppo sulahtaa mukaan, koska kukaan ei arvostele ja suvaitsee myös sen, että saat vähän aikaa kattella ja tuut mukaan sitten kun oot valmis.” (Opettaja 1)

Oppilaat ovat lisäksi vastaanottavaisempia ja hyväksyvät erilaisuuden paremmin jos luokkaan saapuu esimerkiksi uusia oppilaita kesken lukukauden tai luokka-asteiden välillä. Yksi haastateltavista opettajista erityisesti mainitsi hyvän ryhmähengen olevan tärkeässä asemassa, jos luokkaan saapuu uusi oppilas. Erot oppilaan sopeutumisessa uuteen luokkaan voivat olla valtavan suuria, riippuen siitä onko luokassa hyvä vai huono yhteishenki.

Uuden oppilaan on helpompi tulla toimintaan mukaan, kun kukaan luokassa ei arvostele tulokasta. Oppilaat antavat tilaa uudelle oppilaalle ja suvaitsevat sen, että uusi oppilas ei välttämättä heti ole mukana kaikessa vaan tutustuu ensin uuteen ympäristöönsä rauhassa. Myös oppilaiden vastauksista nousi esille se, että luokassa pystytään toimimaan kaikkien kanssa. Suurin osa oppilaista mainitsi positiivisina piirteinä yhteistyön ja ryhmätöiden sujuvuuden, mikä osaltaan kertoo vapautuneesta ilmapiiristä luokassa. Opettajat mainitsivat myös yhteishengen rakentamisen seurauksena jokapäiväisen toiminnan helppouden. Arki-set pienet asiat, kuten siirtymiset tehtävien tai oppituntien välillä sekä ohjeiden kuunteleminen helpottuu ja vie hyvin vähän aikaa, kun yhteishengen rakentamiseen on käytetty aikaa ja luokka on saatu toimimaan yhdessä tehokkaammin.

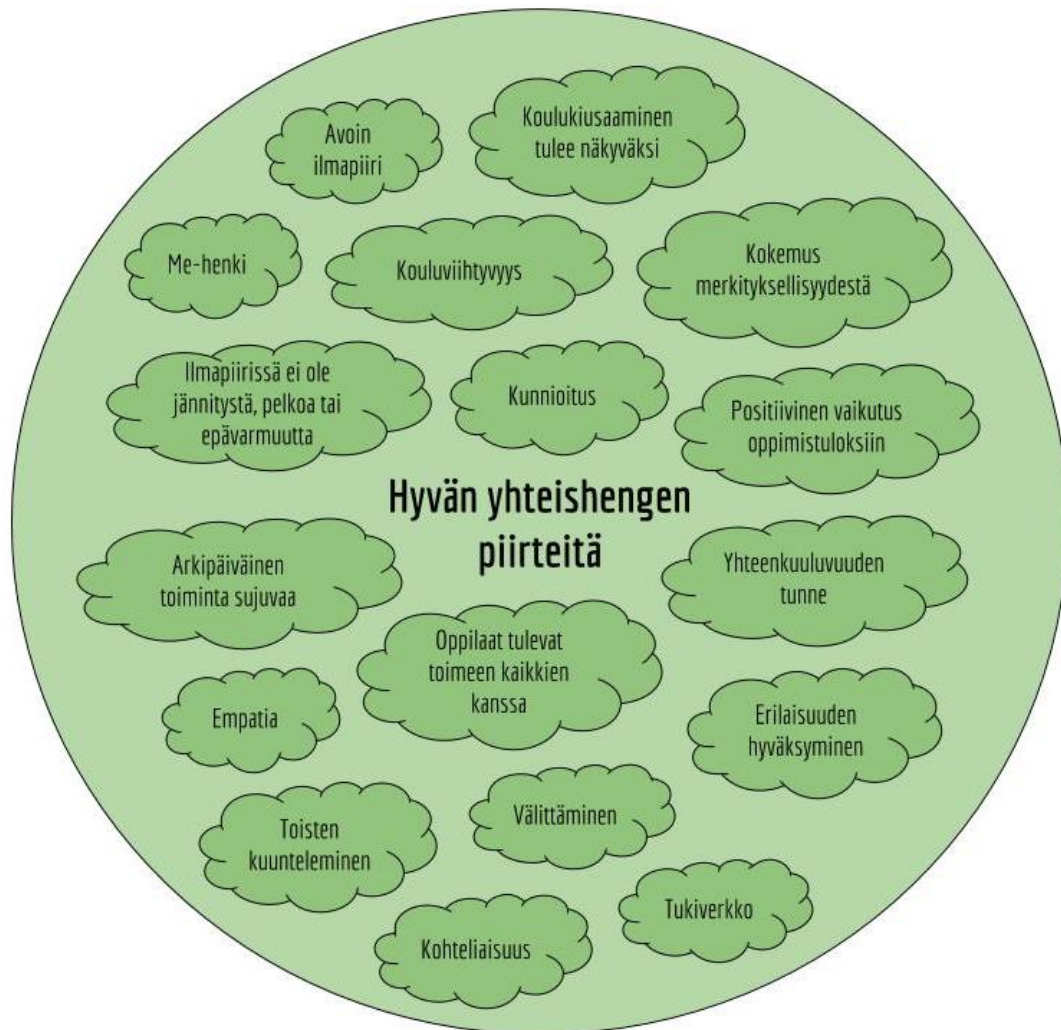
Hyvän yhteishengen koettiin vaikuttavan myös oppimistuloksiin suurimmaksi osaksi seurauksena arjen sujuvuudesta, joka johtuu hyvästä yhteishengestä. Kun oppilas saa olla oma itsensä ilman jännitystä ja pelkoa sekä nauttii ryhmään kuulumisesta, myös oppimistulokset paranevat. Oppimistulokset mainittiin kuitenkin myös lyhyesti kahdessa haastattelussa suoraan ilman muuta kontekstia. Eräs haastateltavista koki hyvän yhteishengen oppimista edistävänä kaiken muun ohella, kun taas toinen mainitsi sen vaikuttavan ”varmasti oppimistuloksiin myös...”

Kyselylomakkeista kävi ilmi, että oppilaiden näkökulmasta hyvä yhteishenki näkyi luokassa kohteliaisuutena, muiden tukemisena, valmiutena tehdä yhteistyötä kaikkien kanssa, toisten kunnioittamisena sekä kokemuksena siitä, että ”kaikilla on hauskaa”. Oppilaat ilmaisivat asian muun muassa näin: ”Olemme toistemme kanssa. Välillä joku ei halua olla toisen pari, mutta loppujen lopuksi onkin hauskaa ja kaikki tekee!”. Luokkien me-henki ja yhteenkuuluvuuden tunne vaikutti olevan vahva. Havainnoidessamme luokkaa huomiomme kiinnittyi yksittäiseen tapaukseen, jossa yhden ryhmän oppilas pyysi vierustoveriltaan värikyniä lainaan. Saatuaan lainata kyniä, oppilas kiitti vierustoveria niin rutiininomaisesti että arvelimme kohteliaan puhetyylin muodostuneen oppilaille hyvin tutuksi. Tämäkin on hyvin pieni asia ja joillekin se saattaa olla itsestäänselvyys, mutta harvoin olemme saaneet todistaa luokissa tällaisia pieniä rutiininomaisia kohteliaisuuksia tavaroita lainatessa ja siksi se varmasti meillä molemmilla osui silmään.

Huonon yhteishengen puolestaan kuvailtiin näkyvän yleisenä arjen vaikeutena. Niin ryhmätyöt kuin muutkin arjen rutiinit ovat silloin erikoisen raskaita. Huono yhteishenki koettiin osaltaan yksilön oppimiseen liittyväksi, sillä luokan ilmapiirissa on yleistä painetta uhkan, pelon ja ahdistuksen muodossa. Eräs opettaja mainitsi myös kuinka oppilaan täytyy huonon yhteishengen piirissä tehdä kaikki asiat ”kyynerpäätaktiikalla”, jolloin työtä on hirveän paljon

enemmän. Oppilaiden näkökulmasta huonoa yhteishenkeä kuvailtiin kiusaamisena ja häiritsemisenä. Alla olevaan kuvioon on koottu hyvän yhteishengen piirteitä, joita tämän tutkimuksen aineistossa tuli esiin (Kuvio 5).

“Yksilönkin oppiminen voi olla vaikeeta, kun se henki vaikuttaa siihen semmoseen paineeseen ja ilmapiiri se voi olla uhkaa, pelkoo, ahdistusta.” (Opettaja 2)



KUVIO 5. Hyvän yhteishengen piirteitä luokassa

5. POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä luku on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä alaluvussa pohdimme yhteishengen rakentamiseen liittyvien toimintamallien soveltuvuutta teoreettisiin lähtökohtiimme ja koitamme luoda yhtenäisen kuvan tuloksissa esitetyistä aiheista pohtivalla otteella. Toisessa alaluvussa käsittelemme opettajien sekä oppilaiden kokemuksia yhteishengen merkityksestä luokassa sekä tarkastelemme niiden yhteyksiä teoreettiseen viitekehykseen. Viimeisessä alaluvussa pohdimme yhteishengen rakentamiseen liittyviä haasteita.

5.1 Yhteishengen rakentuminen

Yhteishengen rakentaminen ja sitä kautta luokkaan hyvän ilmapiirin luominen on monimuotoinen prosessi joka vie aikaa. Yksittäinen yhteisöllisyyspäivä tai kivakoulun teematunti ei missään tapauksessa riitä hyvän ja toimivan yhteishengen rakentamiseen tai ylläpitämiseen luokassa. Haastateltavamme olivat yksimielisiä siitä, että prosessi rakentaa hyvä yhteishenki luokkaan on pitkä ja se tarvitsee jatkuvaa huolenpitoa sekä harjoittelua, jotta luokkaan ei syntyisi klikkejä. Opettajilla on vastuu antaa oppilaalle kokemus siitä, että häntä arvostetaan ja hänen hyvinvoinnista välitetään sekä siitä, että oppilas voi rakentaa yhdessä muun luokan kanssa ryhmänsä toimintaa ja hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15). Jotta oppilas voisi tuntea itsensä arvostetuksi, hänen täytyy myös tuntea kuuluvansa ympäröivään yhteisöön eli omaan luokkaansa (Kuorelahti 2012, 280).

Olemassa olevien tutkimusten perusteella on todettu, että hyvän järjestyksen luokissa opettaja on panostanut lukuvuoden aloitukseen opettamalla säännöt ja rutiinit oppilailleen (Saloviita 2014, 72). Myös Martin (2007) nostaa esiin sääntöjen ja rutiinien merkityksen yhteisöllisessä toiminnassa. Lisäksi omasta tutkimusaineistosta esiin nostamamme havainnot olivat tämän suuntaisia. Haastatteluista nousi ilmi se, kuinka tärkeänä tutkittavamme pitivät ryhmähengen rakentamista ja perustelivat sen monelta eri näkökulmalta kuten esi-

merkiksi yhteistyön, toisen kuuntelemisen, kohteliaisuuden ja erityisesti muiden kunnioittamisen opetteluun kautta. Miller ja Pedro (2006) ovat tutkineet kunnioittavan ilmapiirin luomista luokkatilaan. He määrittelevät kunnioituksen ihmisen yhdeksi perus ominaisuudeksi, joka muodostaa heidän persoonallisuuden pohjan. Yksilöiden arvot eivät aina kohtaa ja ovat usein myös ristiriidassa keskenään, joten toisten kunnioittaminen ja yleinen kunnioituksen ilmapiiri on tarpeen. Kunnioittavan ilmapiiri näkyy Millerin ja Pedron mukaan toisia kohtaan kunnioittavasti puhumisessa ja käyttäytymisessä sekä kunnioittavassa asenteessa muita kohtaan. Kunnioittava ilmapiiri on siis pysyvä tila, missä yksilöt pitävät sitä toiminnallaan yllä päivittäin. Tämä pätee niin oppilaisiin kuin myös opettajaan. Oppilaat ottavat helposti mallia opettajan toiminnasta, ja jos opettaja käyttäytyy kohteliaasti ja kunnioittavasti oppilaitaan kohtaan, myös oppilaat omaksuvat kunnioittavan asenteen. (Miller & Pedro 2006.) Erityisesti suurissa ryhmissä kuten kokonaisessa koululuokassa yksilöitä sekä erilaisia arvoja on niin paljon, että kunnioituksen ilmapiirin luominen on tarpeen ristiriidoista aiheutuvien konfliktien ehkäisemiseksi sekä toisten näkökulmien hyväksymiseksi. Yhteishenki ja kunnioituksen ilmapiiri näyttävätkin aineistomme mukaan olevan hyvin pitkälti kytköksissä toisiinsa. Opettajan kunnioittava käyttäytyminen toisia kohtaan tarttuu oppilaisiin ja luokkaan syntyy kunnioituksen ilmapiiri, joka rakentaa omalta osaltaan ryhmän yhteishenkeä.

Ryhmähenkeen panostaminen nähtiin siis aineistossa kokonaisvaltaisesti luokassa toimimista helpottavana ja arjen sujuvuutta kasvattavana. Tämä on myös Tuckmanin ja Jensenin ryhmän rakentumisen teorian mukaista ja sisältää samoja teemoja mitä Saloviidan sovellus kyseisestä teoriasta koulukontekstiin sijoitettuna. Heidän mukaansa ryhmän rakentaminen on pitkäaikainen prosessi, joka sisältää monia vaiheita ja niihin liittyviä ongelmia joista selvittäessä joukko yksilöitä rakentuu kohti vahvaa, yhtenäistä ja toimivaa ryhmää (Tuckman 1965; Saloviita 2006). Tuckmanin (1965) ryhmän rakentumisen teorian ensimmäinen vaihe kuvaa joukkoa yksilöitä ilman yhteistä määränpäättä. Vaiheen aikana yksilöt tutustuvat toisiinsa ja luovat usein riippuvuussuhteen joukon vetäjään ja alkavat muodostaa varsinaista ryhmää. (Tuckman 1965.) Koulukontekstissa tämä näkyy oppilaissa, jotka eivät kaikki tunne toisiaan ja alkavat hiljalleen tutustua toisiinsa. Oppilaat kykenevät muodostamaan ilman ohjaamista ryhmän, mutta silloin se saattaa toistaa oppilaiden jo hankittuja rooleja, mikä pahimmillaan tuottaa tai toistaa eriarvoisuutta luokassa sekä aiheuttaa klikkiytymistä. Opettajan rooli tässä vaiheessa tulisi olla ohjaava sekä turvallinen, jolloin hän auttaa oppilaita tutustumaan niin toisiinsa kuin myös itseensä. Aamupiiri on tähän tarkoitukseen yksi erittäin hyvä ja tasa-arvoinen menetelmä, kuten myös Martin (2007) tuo esille teokses-

saan. Siinä jokainen ryhmään kuuluva jäsen näkee toisensa ja saa mahdollisuuden vuorollaan ilmaista itseään. Opettaja voi tässä vaiheessa arvioida oppilaiden tilanteen ja ilmapiirin luokassa ja jakaa tarvittaessa piirin pienempiin ryhmäkeskusteluihin tai pelkästään vieruskaverin kanssa keskusteluun. Ryhmän elinkaaren alussa opettajan näkökulmasta on erityisen tärkeää antaa hiljaisempienkin oppilaiden päästä mukaan keskusteluun tasapuolisesti. (Salovaara & Honkonen 2013, 74–75; Saloviita 2006, 63–64.) Tämän voi toteuttaa helpoilla keskustelutehtävillä piirissä vieruskaverin kanssa ja siirtyä siitä kohti pienryhmätehtäviä ja toimintaa koko piirin kanssa.

Luokan elämänkaaren alussa yksi opettajan tärkeä tehtävä tutustumiseen ohjaamisen lisäksi on olla läsnä luokassa, tehdä havaintoja oppilaista ja tutustua heihin. Tämä on pitkä ja jatkuva prosessi, mutta erittäin tärkeää luokan ryhmädynamiikan kokonaisvaltaiseksi ymmärtämiseksi. Ryhmän elinkaaren alkuvaiheessa oppilaat eivät vielä välttämättä uskalla tuoda asioita esille julkisesti luokassa tai edes opettajalle yksityisesti. Siksi on tärkeää, että opettaja alusta asti havainnoi ja yrittää huomata luokassa mahdollisesti syntyvät ongelmat ja klikkiytymiset, jolloin niihin on mahdollista puuttua. Opettajan tehtävä on totuttaa oppilaat ratkaisemaan riitoja ja ongelmatilanteita, jotta ryhmän elinkaaren myöhemmissä vaiheissa asioista puhuminen on arkipäivää ja ongelmatilanteet uskalletaan tuoda esille ilman pelon ilmapiiriä.

Toinen keskeinen tehtävä opettajalle onkin uhattoman, avoimen ja vapaan ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen luokassa. Tuckmanin (1965) mukaan ryhmän alkuvaiheissa on myös tavallista, että kun ryhmän jäsenet ovat tutustuneet toisiinsa niin myös rohkeus ilmaista itseään kasvaa. Tämä saattaa johtaa konflikteihin ryhmän jäsenten välillä ja myös ryhmän vetäjää saatetaan kritisoida ja hänen asemaansa sekä tekojaan kyseenalaistaa. (Tuckman 1965.) Tässä vaiheessa Saloviidan mukaan on erityisen tärkeää, että opettaja on läsnä, huomioi tilanteet ja toimii sen mukaan (Saloviita 2006). Tukemalla ja rohkaisemalla oppilaita ratkaisemaan ongelmia sekä lähestymällä niitä yhdessä ratkaisukeskeisesti ottaen oppilaat mukaan, ryhmä tottuu siihen että ongelmia tulee väistämättä vastaan ja niistä voidaan selvittää yhdessä. Opettajan ei tarvitse siis pelätä ja yrittää kaikin keinoin välttää ongelmatilanteita ja kriisejä, vaan enemmänkin jopa toivoa niitä. Tällöin ne voidaan selvittää yhdessä ja siinä samalla oppia käsittelemään niitä tunteita ja tilanteita mitä luokkaan syntyy. Kriiseistä ja ongelmista selvitessä ryhmän jäsenten välille rakentuu hiljalleen vahva mehenki, jolloin ristiriidatkaan eivät enää ole ryhmän toiminnan esteenä, kunhan ne huomioidaan ja hoidetaan (Salovaara & Honkonen 2013; Saloviita 2006). Ristiriitojen selvittämisen harjoittelemiseksi opettaja voi myös luoda tilanteita, jotka synnyttävät konflikteja ryhmään.

Opettaja voi esimerkiksi rakentaa luokkaan niin ahtaan istumajärjestyksen, että oppilaiden on pakko tehdä kompromisseja ja huomioida toisiaan selvittäessään järjestystä. Myös opettaja voi osallistua ongelmanratkaisuun tarpeen tullen, pysäyttämällä tilanteen ja rohkaistamalla oppilaita selvittämään ongelman. Opettajan tulee kuitenkin olla varuillaan ja olla varma siitä, että luokka kestää tilanteet. Täysin uuden ja vielä toisilleen tuntemattoman ryhmän kanssa ei välttämättä kannata harjoitusta toteuttaa. Luokassa tulisi vallita jo jonkinlainen luottamuksen, uhattomuuden ja yhteisöllisyyden ilmapiiri edellä mainitun kaltaisen harjoituksen toteuttamiseksi.

Ahosen (2002) mukaan ihminen hakeutuu sellaisten henkilöiden lähelle, jotka saavat hänet tuntemaan olonsa hyväksi ja yrittää turvata sekä säilyttää sen tilanteen. Negatiiviset tunteet puolestaan aiheuttavat toisessa ihmisessä päinvastaisen reaktion, jolloin ihminen pyrkii välttelemään näitä henkilöitä. Vaikka opettajan tulisikin palkita oppilaita positiivisesta käyttäytymisestä ja positiivisten tunteiden näyttämisestä, hän ei saa silti toimia omien preferenssiensä mukaan, vaan huomioida jokainen oppilas yksilönä. (Ahonen 2002, 67.) Tämä pienimuotoinen ristiriita luo haasteita opettajalle, mutta nämä asiat tiedostaen opettaja voi pohtia omia lähtökohtiaan opetukselle ja kasvatukselle sekä pyrkiä muodostamaan näin toimintatapoja eri tilanteisiin. Jokainen opettaja voisi täten pohtia kysymystä: Kuinka toimia tilanteessa jossa oppilas hakee huomiota negatiivisella käyttäytymisellä, kuitenkin kokonaan torjumatta ja sulkematta häntä ryhmästä?

5.2 Yhteishengen kokemukset luokassa

Hyvä yhteishenki ei tarkoita täydellistä ja idyllistä luokkaa missä ei koskaan ole mitään ongelmia tai klikkejä. Ennemminkin hyvä yhteishenki ilmenee siinä, että luokassa ei pelätä vastaan tulevia ongelmia, vaan uskalletaan tuoda esille mahdolliset epäkohdat ja käsitellä ne ennen kuin ne muotoutuvat liian suuriksi ja arjen toimintaa haittaaviksi. Esimerkiksi koulukiusaamisen näkyville saaminen siitä rohkeasti puhumalla auttaa paljon siihen, miten koulukiusaamista vastaan voidaan toimia sekä kuinka kiusaamistilanteet voidaan mahdollisesti jopa ennaltaehkäistä.

Hyvä yhteishenki siis koettiin luokassa hyvin kokonaisvaltaisesti. Lähtökohtaisesti voisi sanoa sen ilmenevän jo siinä, onko opettajasta itsestään mukava olla töissä. Jos oppilaiden kanssa pystyy tekemään vaivattomasti kouluarjen asiat, vuorovaikutus heidän kans-

saan onnistuu helposti ja yleinen asenne luokassa on positiivinen, niin myös opettajan viihtyvyys paranee ja töihin on mukava tulla. Opettajan hyvä olo ja positiivisuus puolestaan tarttuvat luokkaan, jolloin saadaan toinen toistaan ruokkiva kehä. Hyvä yhteishenki näkyy luokassa siis yleisenä positiivisuutena ja vapautuneena ilmapiirinä. Vapautunut ilmapiiri ilmenee oppilaiden vapaammassa ja rohkeammassa toiminnassa sekä itseilmaisussa, kun luokassa ei tarvitse pelätä toisia tai heidän mielipiteitään. Oppilaat uskaltavat tämän takia myös puhua avoimesti niin huolistaan ja murheistaan kuin mistä tahansa asioista. Tämä helpottaa yleisesti toimintaa luokassa, kun asioista uskalletaan keskustella, eikä askarruttavia asioita tarvitse kenenkään pitää yksin sisällään. Tai kuten yksi haastateltavista sanoi: esittämisen tarve vähenee ja jokainen uskaltaa helpommin sanoa *todellisen* mielipiteensä.

Positiivinen ja vapautunut ilmapiiri on yksi hyvän yhteishengen tunnuspiirre. Ryhmän elinkaaren alkuvaiheissa ei voida vielä puhua yhteishengestä, sillä varsinainen ryhmä ei ole vielä muodostunut vaan puhutaan enemmänkin joukosta ihmisiä jotka vasta tutustuvat toisiinsa (Salovaara & Honkonen 2013; Saloviita 2006; Tuckman 1965). Kun kuitenkin siirrytään ajassa hieman eteenpäin ja varsinainen ryhmä alkaa muodostua, niin myös yhteishenki alkaa muotoutua luokkaan. Saloviita (2006) kuvailee toimivan ryhmän yhdeksi ominaispiirteeksi positiivisen keskinäisriippuvuuden, missä oppilaat tarvitsevat toisiaan työskentelyssä ja toimivat yhdessä kehittäen ryhmän sisäistä kiinteyttä. Ideaalitilanteessa hyvän yhteishengen luokka on juurikin eräänlainen toimiva ryhmä, missä jokainen jäsen pystyy toimimaan tehokkaasti ja tehtäväkeskeisesti yhdessä kenen tahansa kanssa ilman ylimääraistä jännitettä tai pelkoa. Toimiva ryhmä ja hyvä yhteishenki myös samalla ruokkivat itseään sekä toisiaan ja kun ryhmään saa luotua hyvän ilmapiirin sen ylläpitäminen on helpompaa vaikka ei kuitenkaan itsestään selvää. Ahosen (2002) mukaan ihminen hakeutuu sellaisten henkilöiden lähelle, jotka saavat hänet tuntemaan olonsa hyväksi ja silloin hän myös yrittää turvata sekä säilyttää tilanteen (Ahonen 2002). Kun oppilaat huomaavat, että kaikkien kanssa voi työskennellä ja ilmapiiri on yleisesti positiivinen, heillä on helpompaa toimia luokassa vapautuneesti. Tällöin he myös haluavat ylläpitää sitä positiivisuuden tilaa.

Luokassa vallitseva positiivinen, vapautunut ja kunnioittava ilmapiiri mahdollistaa monenlaisen toiminnan ja vapauden opettajan näkökulmasta. Opettaja kykenee hyvän ryhmähengen ja ilmapiirin luokassa toteuttamaan melkein mitä tahansa, koska oppilaat uskaltavat lähteä toimintaan mukaan ennakkoluulottomasti ja toisiaan jännittämättä. Ryhmätyöt sujuvat helposti, eikä ryhmien muodostamiseen tarvitse kuluttaa energiaa. Tämä voi huonon yhteishengen ja ilmapiirin luokassa olla välillä hyvinkin vaikeaa, koska oppilaat saattavat vastustaa tiettyjen oppilaiden kanssa työskentelyä, jolloin opettajalla kuluu ylimääraistä energiaa

ja aikaa ryhmän muodostamisen vaiheessa. Hyvän ryhmähengen luokassa ryhmätöitä ajatellen oppilaat pystyvät ja saattavat jopa haluta työskennellä kenen tahansa kanssa, jolloin konkreettisesti jopa aikaa tähän vaiheeseen kuluu vähemmän. Erityisesti laajempien projektien toteuttaminen sekä niiden esittely oppilaiden kanssa luokassa helpottuu ja nopeutuu huomattavasti hyvän yhteishengen ja ilmapiirin myötä.

Esiintymiset ovat usein koulussa lapsille vaikeita ja jopa pelottavia tilanteita. Kuitenkin havainnot jokaisesta luokasta, missä vierailimme, olivat samansuuntaisia. Oppilaat eivät juurikaan jännittäneet esiintymistilanteita ja kykenivät opettajien mukaan myös laulamaan jopa soolona luokassa muille. Tietenkään tämä ei varmasti päde jokaiseen oppilaaseen tai kaikkiin luokkiin missä hyvään yhteishenkeen on erityisesti panostettu, mutta jonkinlainen yhteys näillä näyttää tutkimuksen aineiston perusteella olevan. Esiintyminen ja yleisesti kaikki ilmaisutaitoon liittyvä toiminta varmasti ainakin helpottuu hyvän ilmapiirin sekä yhteishengen myötä ja tietynlainen pelko julkisesta epäonnistumisesta poistuu. Turvallisessa ilmapiirissä oppilaiden ei tarvitse jännittää ja pelätä omaa suoritustaan, vaan he voivat luottaa siihen, että luokan muut oppilaat ovat heidän tukena ja heidän kanssaan tilanteissa. Esiintyminen ja ilmaisutaito ovat kuitenkin osa koulun arkea tavalla tai toisella, joten hyvään ryhmähengen panostamalla ja turvallisen ilmapiirin luomisella voidaan vaikuttaa myös oppilaiden kokemuksiin esiintymistilanteista. Vaikka yhteishengen panostaminen vie todetusti paljon aikaa ja resursseja, niin jokainen haastateltavamme oli yhtä mieltä siitä, että juuri tällaisissa tilanteissa - kuten esiintymiset ja ryhmätyöt - ryhmään panostettu aika maksaa itsensä takaisin sekä helpottaa opettajan työtä ja jaksamista huomattavan paljon.

Halusimme myös nostaa vielä esiin tuloksissa esitetyn erään opettajan kolmen i:n periaatteen: inhimillisyys, ilmapiiri ja ihmissuhteet. Nämä kolme mainittiin työrauhan tärkeimmiksi asioiksi ja sitä kautta myös oppimisen perustaksi. Yksi paljon puhuttu asia nykypäivänä koulukontekstissa on työrauha luokissa. Osa oppilaista häiritsee muuta luokkaa, eikä kukaan pysty keskittymään olennaiseen. Opettajalla kuluu paljon energiaa ja aikaa päivästä rauhattoman luokan kanssa toimimiseen. Panostamalla luokan ilmapiiriin sekä oppilaiden ja opettajan välisiin ihmissuhteisiin, voidaan ehkäistä mahdolliset työrauhaongelmat ja keskittyä oppitunneilla olennaiseen, jolloin aikaa jää paljon enemmän esimerkiksi oppilaiden havainnointiin tai arviointiin.

Lopuksi muistelemme hieman omia kokemuksiamme kouluajoilta. Kuten varmasti monet muutkin muistavat, kuinka joskus oli vaikeaa vastata opettajan kysymyksiin, koska jännitti sitä, onko vastaus väärin vai oikein. Näin jälkeinpäin ajatellen opettajan näkökul-

masta tuntuu oudolta, että vastaaminen tutussa luokassa voi jännittää. Myös ääneen lukemisessa muistamme, kuinka laskimme usein etukäteen tekstistä oman kohdan minkä tulimme lukemaan ja harjoittelimme sitä mielessämme, jotta emme vain mokaisi koko luokan kuullen. Tällä tavalla toimiessa usein jäi myös koko muu teksti ja luettu asia kuulematta, koska keskityimme vain jännittämiseen ja oman vuoromme odottamiseen. Ystävien ja kavereiden kanssa tätä “väärin vastaamisen” ongelmaa tai minkäänlaista “esiintymisjännitystä” ei kuitenkaan ollut. Vaikka luokassamme oli näennäisesti hyvä yhteishenki ja tulimme toimeen toistemme kanssa, väittäisimme että jos luokassa olisi panostettu luokan ilmapiiriin avoimuuteen sekä muihin yhteishenkeä tukeviin seikkoihin, tilanne olisi voinut olla toinen.

5.3 Ryhmän ja yhteishengen rakentamisen haasteet

Haasteena yhteishengen rakentamiseen voidaan nähdä aika ja resurssit, joista on viime aikoina ollut paljon puhetta. Opettajien arki on usein kiireellistä ja opetettavaa asiaa on paljon. Tämän lisäksi saattaa olla myös koulun yhteisiä menoja sekä tapahtumia, mitkä vievät aikaa itse opetukselta. Opettajat saattavat kokea yhteishengen panostamiseen käytetyn ajan menevän hukkaan ja vievän aikaa muutenkin kiireisestä arjesta. Yhdestä haastattelusta tuli myös ilmi huoli siitä, että aluksi ryhmän toimimaan saaminen saattaa viedä hyvin paljon aikaa ja luovuttaminen sen suhteen saattaa tuntua helpommalta ratkaisulta. Tässä kohtaa monen kokemattoman opettajan usko saattaa hyvinkin loppua ja harjoituksista luovutaan, kun ne eivät vaikuta toimivan eivätkä tuota haluttuja tuloksia. Kuitenkin kokemuksen ja ajan myötä myös usko siihen kasvaa, että ajan myötä ryhmä alkaa toimia ja ero alkutilanteeseen on merkittävä. Itse uskomme siihen, että toimiva ryhmä hyvällä yhteishengellä maksaa itsensä takaisin ajassa. Kun ryhmä toimii hyvin ja oppilaat puhaltavat yhteen hiileen, myös tuloksia syntyy nopeammin, luokassa on rauhallisempaa ja oppiminen helpottuu. Myös oppilaiden omatoiminen avun tarjoaminen toisilleen antaa opettajalle paljon vapautta ja tilaa esimerkiksi arviointiin.

“Mä oon sitä mieltä että se maksaa itsensä takasin se käytetty aika. Että usein jos kouluvuosi alkaa tyhjällä viikolla nii en mä tee sillä viikolla mitään paitsi ryhmähengen rakentamista tietosesti ja sen dynamiikan havainnoiminen. Mun mielestä se maksaa itensä takasin siinä vaiheessa sitten kaikessa tommosessa esim. jontuksessa ja siirtymisissä ja kaikissa tämmösissä välituntiselvittelyissä.” (Opettaja 3)

Haastatteluissa mainittiin yhtenä haasteena yhdysluokkien tuomat järjestelykysymykset. Esimerkiksi aamupiirin toteuttaminen nähtiin haastavaksi toteuttaa käytännössä, sillä luokan oppilaat eivät ole aina samaan aikaan paikalla. Kun oppilaat puolestaan ovat kaikki paikalla, niin aika ei riitä kolmen eri luokka-asteen ohjeistukseen sekä aamupiirin toteuttamiseen. Myös tasa-arvon näkökulmasta voi olla kyseenalaista toteuttaa aamupiiri esimerkiksi vain yhden tai kahden luokka-asteen kanssa ja jättää kolmas yhdistetty luokka siitä ulkopuolelle. Tämä voi pahimmillaan aiheuttaa myös Tuckmanin (1965) ryhmän kehitysvaiheiden alkupuoleen liittyvän ongelman. Myöhempiä ryhmän vaiheita ja ryhmän dynamiikka ajatellen voi olla ongelmallista, jos ryhmän jäseniä kohdellaan aluksi epätasa-arvoisesti tai jotkut jätetään kokonaan huomioimatta. Alkuvaiheissa ryhmän johtaja nähdään ryhmään kuuluvien jäsenten tukena ja turvana, joten erityisen tärkeää aluksi ryhmän johtajan näkökulmasta olisi kohdella ryhmän jäseniä tasapuolisesti, jottei johtajan auktoriteettia kyseenalaisteta myöhemmissä vaiheissa. (Tuckman 1965, 386; Bonebright 2009, 114.)

Vaikka aineistosta ei löytynyt mainintoja aikaisempien kokemusten vaikutuksesta, näemme yhtenä haasteena opettajan näkökulmasta myös aikaisemmat kokemukset oppilaista. Tämä on tullut esille monissa keskusteluissa opettajan ammattiin ja työhön liittyen ja erityisesti “hankalista oppilaista” puhuttaessa. Myös Ahonen (2002) tunnistaa ongelman opettajan aikaisempien kokemusten vaikutuksesta. Oppilaan aikaisempi käytös tai sisarus-ten käytös saattavat muokata opettajan asennetta hyvässä ja pahassa. Ahonen kuitenkin muistuttaa, että opettajan ammattitaitoon kuuluu kohdata oppilas yksilönä ilman ulkopuolisia vaikutuksia tai ennakkokäsityksiä. (Ahonen 2002, 67.) Oppilaalle tulisi antaa uusi mahdollisuus jokaisena päivänä eikä tuomita häntä mahdollisten huonojen päivien perusteella, sillä muutoin aiheutamme itse oppilaassa tietyn rooliin toisintumisen ja luomme epäreilun noidankehän. Ahosen (2002) mukaan oppilaan vaikeahkolta ulospäin näyttäytyvä käyttäytyminen voi johtua myös hänen epävarmuudestaan ryhmässä. Esimerkiksi tiettyssä ikävaiheessa keskeinen piirre lapsessa on korostunut itsekeskeisyys, mikä saattaa aiheuttaa osan oppilaan käytösongelmista. (Ahonen 2002, 67.) Näihin vaiheisiin voi opettaja osaltaan vaikuttaa

tiedostamalla oppilaan käytöksen mahdolliset syyt ja panostamalla ryhmään esimerkiksi luomalla sinne turvallisen ja kannustavan ilmapiirin.

5.4 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus täyttyi tutkimuksessamme. Henkilötietolaki (523/1999) määrittelee 8 §:ssä, että henkilötietoja saa käsitellä ainoastaan tutkittavan suostumuksella. Kaikilta tutkittavilta opettajilta kysyttiin erikseen heidän sekä luokkansa suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Opettajille selvitimme tutkimuksemme aiheen, aineistonkeruun toteutustavan, siihen kuluvan ajan sekä aineiston käyttötarkoituksen. Osallistumisen vapaaehtoisuus tuli ilmi sekä opettajille lähetetystä tutkimuslupalomakkeesta, että myös sanallisesti tutkijoiden toimesta, kun alun perin heitä kävimme kasvokkain tapaamassa. Vapaaehtoisuus tuli esiin myös siinä, että tutkimustilanteessa emme joutuneet keskeyttämään tutkimusta esimerkiksi kiusaantuneisuuden, vaivaantuneisuuden tai pelokkuuden ilmaisujen johdosta (TENK 2018.)

Koska toimimme samalla myös alaikäisten oppilaiden kanssa, on syytä pohtia eettisyyttä myös siltä näkökannalta. Tutkimuksemme aihe ei ole arkaluontoinen ja osallistuminen myös oppilailla oli täysin vapaaehtoista heidän oman jaksamisensa ja haluamisensa perusteella. Heitä informoitiin heidän oikeudestaan jättää vastaamatta niin halutessaan, eikä syitä vastaamatta jättämisestä tarvinnut esittää. On siis perusteltua, että lupia jokaisen oppilaan vanhemmilta ei kysytty ja päätös sen ilmoittamisesta vanhemmille jäi luokan opettajalle. Emme myöskään keränneet oppilailta minkäänlaisia henkilötietoja, vaan he ainoastaan vastasivat kyselylomakkeessa annettuihin kysymyksiin, joten tutkimuksen tekemiseen ei sisälly sinänsä mitään riskiä eivätkä oppilaat ole millään tavalla tunnistettavissa. (TENK 2018.)

Yksityisyyden suojaamiseen kiinnitimme myös huomiota ja esittelimme sitä osaksi jo aineiston keräämisen ja analyysin yhteydessä. Yksityisyyden suoja on Suomen laissa määritelty ja toimii samalla tutkimuseettisyyden periaatteena. Lähtökohtana tähän on yhdistää luottamuksellisuus sekä tieteen avoimuus (TENK 2018.) Toisaalta tutkimuksen tulisi olla avointa ja esittää ilmiöt sellaisenaan, mutta kuitenkin samaan aikaan tutkijan tulee huomioida tutkittavien yksityisyys ja henkilötiedon suojaaminen. Henkilötietolaissa (523/1999) määritellään henkilötiedot lain 3 §:ssä seuraavasti: henkilötiedolla tarkoitetaan ”kaikenlaisia

luonnollista henkilöä taikka hänen ominaisuuksiaan tai elinolosuhteitaan kuvaavia merkin-
töjä, jotka voidaan tunnistaa häntä tai hänen perhettään tai hänen kanssaan yhteisessä
taloudessa eläviä koskeviksi”. Litteroitu aineistomme ei ole tunnistettavissa eikä sisällä
minkäänlaisia tunnistetietoja. Alkuperäiset nauhoitteet ovat tällä hetkellä varastoituna ul-
koisella kovalevyllä ja ne hävitetään tämän tutkimuksen valmistuttua. Litteroidut aineistot
säilytämme vielä hetken sen jälkeen, kun saamme tutkielmamme opintorekisteriin. Tämä
toimenpide on siltä varalta, jos satumme tarvitsemaan aineistoa vielä. Emme koe pitkäai-
kaista aineiston säilyttämistä tarpeellisena, sillä tutkimuksemme kohdistuu kuitenkin sup-
peaan joukkoon tutkittavia ja tulokset ovat vain yksi esimerkki yhteishengen rakentami-
sesta. Myöskään jatkotutkimuksien kannalta emme näe tarpeelliseksi säilyttää litteroitua
aineistoa (TENK 2018.)

6. LOPUKSI

Ryhmän hallinta on yksi opettajan ammattiin kuuluva taito. Kaikilla opettajaksi valmistuvilla on varmasti jokin käsitys ryhmän hallinnasta sekä kyky toimia ryhmässä ja johtaa sitä. Luokanopettajaksi pyrkivillä ryhmätyöskentelytaitoja testataan jo esimerkiksi opettajankoulutuksen valintakokeissa ja ryhmätyötaidot ovat keskeisessä roolissa opintojen aikana. Varsinaiseen ryhmän hallintaan, yhteishenkeen sekä ilmapiiriin liittyviin asioihin luokanopettajan tutkintoon liittyvissä opinnoissa ei kuitenkaan suoranaisesti paneuduta. Syytä tähän emme osaa sanoa, mutta voi olla, että ryhmänhallinta sekä toimivan ryhmän rakentaminen nähdään taitona, jonka opettajat oppivat myöhemmin työn ohella. Tämä on hyvinkin perusteltua siitä näkökulmasta, että jokainen ryhmä on erilainen ja, riippuen ryhmästä sekä sen jäsenistä, ei ole yhtä toimintamallia rakentaa toimivaa ryhmää ja hyvää yhteishenkeä. Myös haastattelemamme opettajat olivat sitä mieltä, että jokaisen oppilaan ja ryhmän kanssa ei toimi kaikki keinot ja opettajan pitää havainnoinnin kautta soveltaa toimintaa luokassa. Aineistosta kuitenkin havaittiin vahva mielipide siitä, että opettajan opintoihin tulisi kuulua ryhmän hallintaan sekä yhteishengen rakentamiseen liittyviä pakollisia opintoja.

Olemme molemmat luokanopettajiksi juuri valmistuvia, joten työelämän arki on kohta meille molemmille realiteetti. Halusimme paneutua luokan yhteishengen ja hyvän ilmapiirin rakentamiseen oikeastaan juuri sen takia, koska aihetta ei sen tarkemmin ja syvällisemmin koulutuksessamme käsitellä - lukuun ottamatta yhtä valinnaista maisterivaiheen kurssia - ja kuitenkin näemme sen arvokkaana ja tärkeänä osana opetustyössä. Myös haastattelemiemme opettajien mielestä olisi erittäin tärkeää, että yhteishengen rakentaminen ja ryhmän hallinnan keinot olisivat kiinteänä osana luokanopettajan koulutusta. Esimerkiksi oman opetusfilosofian rakentaminen pitkällä jännteellä voisi olla kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelujen runkona ja perustana. Jokainen opiskelija siis rakentaisi oman arvopohjan ja filosofian työlleen, mitä hän voi käyttää reflektoidakseen toimintaansa opintojen ja harjoittelujen aikana, opetussuunnitelman ohella, ja mihin hänen on myöhemmin opettajan työssä mahdollista tukeutua. Martin (2007) nostaa esiin myös opettajan työhön liittyvän filosofian tärkeyden oppimisyhteisöjen rakentamisessa. Tekniikoiden ja strategioiden opetteleminen,

toteuttaakseen oppimisyhteisöjen ja yhteishengen rakentamista, on vasta ensimmäinen vaihe. Niihin liittyvän filosofian omaksuminen siten, että opettaja tuntee sen toteuttamisen tarpeellisenä osana oppimisen ulottuvuuksia, olisi hyvä lähtökohta toiminnalle. (Martin 2007, 41.)

Mielestämme peruskoulun kasvatus- ja opetustehtävän ensisijainen tavoite on kasvattaa ja ohjata lapset yhteiskuntaan soveltuviksi yksilöiksi. Myös Kuorelahden (2012) ym. mukaan koulutuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on yhteiskunnan pitkäjänteinen kehittäminen (Kuorelahti ym. 2012, 277). Nykypäivänä tämä tarkoittaa hyvin laajalti yhteistyötä monienlaisten eri tahojen kanssa. Tämän harjoittelu ja yhteistyöhön totuttelu on mielestämme juuri edellä mainituista syistä ensiarvoisen tärkeää ja perusteltua lasten tulevaisuutta ajatellen. Yksi haastateltavamme totesikin tähän liittyen erittäin osuvasti: ”mutta sitten pitää palauttaa mieleen aina se, että mikä tässä on olennaisin asia. Millä tää yhteiskunta pärjää kriiseistä ja millä se on pärjännyt. Niin kyllä se on semmonen inhimillinen myötätunto.”

Myös opetus ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmassa (2011–2016) puhutaan tarpeesta lasten sekä nuorten sosiaalisten, emotionaalisten sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämiseksi koulumaailmassa (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016, 27–28). Myös inklusion toteutuminen koulussa on viime aikoina ollut paljon keskustelun kohteena, niin opettajankoulutuksessa kuin muuallakin. Suomi on mukana kansainvälisessä sopimuksessa, joka edellyttää tarjoamaan opetusta kaikille tasapuolisesti inklusiivisessa koulussa (Kuorelahti ym. 2012, 279). Inklusiivinen koulutusjärjestelmä perustuu muun muassa siihen, että se on kaikille tasapuolisesti avoin ja se panostaa osallisuuden tuntemukseen koulutuksen aikana (Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009, 8–9). Inklusiivisen koulun toteutumiseksi ja onnistumiseksi keskeistä on siis nuorten ja lasten yhteisöön kuulumisen kokemukset tasavertaisina yksilöinä (Kuorelahti ym. 2012, 277). Pelkät sopimukset tai suomalainen koulutuspolitiikka ei pysty yksin varmistamaan inklusion toteutumista, vaan se vaatii myös jokaisen koulun ja niiden opettajien panostuksen, sitoutua tarjoamaan kaikille lapsille tasa-arvoisuuden kokemuksia yhteisön jäsenenä. Kuorelahti ym. (2012) esittävätkin kysymyksen siitä, miten oppilaiden yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemista olisi mahdollista lisätä (Kuorelahti 2012, 280.)

Ryhmän hyvän yhteishengen kokemukset ovat tutkimuksemme teorian, tulosten sekä omien pohdintojemme valossa merkittävät juuri osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksiin luokkatasolla. Sujuva arki, jossa oppilas uskaltaa olla oma itsensä ilman pelkoa tai

jännitystä, on erityisen helpottavaa ja mukavaa niin luokan oppilaiden kuin myös opettajan-kin näkökulmasta. Oppilaat kykenevät työskentelemään kaikkien kanssa ilman suurempia ongelmia ja uskaltavat esiintyä sekä ilmaista itseään. Myös työrauhan ylläpitäminen luokassa tarvittaessa onnistuu varmasti helpommin, kun ryhmän jäsenet arvostavat, kunnioittavat ja kykenevät luottamaan toisiinsa. Hyvän yhteishengen ja siitä syntyvän ilmapiirin merkitys luokassa tuntuisi kuitenkin olevan keskeisintä kriisien ja ylipäättään kaikkien luokassa esiintyvien ongelmatilanteiden selvittämisessä. Luokassa uskalletaan tuoda esille muun muassa koulukiusaamistilanteet tai muodostuneet klikit, jolloin niitä on mahdollista käsitellä yhdessä. Luottamus sekä toisten arvostaminen ja kunnioittaminen ovat tässäkin erityisen tärkeässä roolissa.

Tätä tutkimusta voivat hyödyntää sekä jo työssään toimivat että uraansa aloittelevat opettajat tai opettajaksi opiskelevat. Jokaisen opettajan työhön kuuluu taata oppilaalle turvallinen opiskeluympäristö (POPS 2014, 14). Opetussuunnitelman arvoperustassa mainitaan oppilaan tarve kannustukseen ja yksilölliseen tukeen sekä kokemukseen siitä, että häntä kuunnellaan sekä arvostetaan ja että hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. Myös oppilaan kokemus osallisuudesta on tärkeää ja se, jotta hän voi yhdessä muiden kanssa rakentaa sekä kehittää yhteisön toimintaa ja hyvinvointia. (POPS 2014, 15.) Tämä tutkimus auttaa hahmottamaan yhteishengen rakentumista luokassa, siihen vaikuttavia tekijöitä ja antaa mahdollisesti uusia keinoja hyvän yhteishengen rakentamiseksi omassa luokassa tai muiden ryhmien kanssa.

Jatkotutkimuksena voisi esimerkiksi tutkia, kuinka yhteishenki näkyy kouluarjen opettajayhteisöissä. Panostetaanko opettajien keskinäiseen ryhmäytymiseen? Kuinka uudet työntekijät otetaan mukaan opettajayhteisöön? Tehdäänkö näiden asioiden eteen tietoisesti töitä, vai jääkö opettajien keskinäinen tutustuminen ja työyhteisön yhteishengen rakentaminen sattuman varaan? Olisi mielenkiintoista tutkia opettajien kokemuksia näistä asioista ja saada mahdollisesti sen pohjalta kehitysehdotuksia opettajien työyhteisöjen yhteishengen rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Toisena ehdotuksena jatkotutkimukselle voisi useammassa eri koulussa toteuttaa pidemmällä aikavälillä yhteishengen tavoitteellisesta rakentamisesta, käyttäen tässä tutkimuksessa hyödyllisiksi ja hyviksi koettuja keinoja sekä toimintamalleja. Tällä tavoin päästäisiin tutkimaan, miten tämän tutkimuksen toimintamallit mahdollisesti toimivat laajemmassa mittakaavassa. Sen seurauksena opettajille olisi mahdollista kehittää erityisesti yhteishengen rakentamiseen suunniteltu toimintapaketti, johon olisi koottu kaikki toimivaksi todetut toimintamallit sekä harjoitukset taustainformaatioineen. Tämä vaatisi laajempaa aineistoa ja

mahdollisesti myös kattavamman teoreettisen viitekehyksen. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia aihetta laajemmalla skaalalla.

LÄHTEET

Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja - eettinen vaikuttaja. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: OAJ & Otava 65-74.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Bonebright, D. 2010. 40 Years of Storming: A Historical Review of Tuckman's Model of Small Group Development. Human Resource Development International 13:1, 111-120.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Flick, U. 2007. Managing Quality in Qualitative Research. Viitattu 20.3.2018 <http://methods.sagepub.com/helios.uta.fi/book/managing-quality-in-qualitative-research/n1.xml>

Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.

Henkilötietolaki 523/1999 Viitattu 2.5.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. p. Helsinki: Tammi.

Kallio, J. Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Helsinki: tietosanoma.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto: akateeminen väitöskirja.

Koppa. Jyväskylän yliopiston menetelmäpolkuja humanisteille. Viitattu 5.3.2017. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntauksset/fenomenologia>

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 9.3.2018. <https://www.lamk.fi/projektit/aikoko/asiaa-aikuiskoulutuksesta/Documents/Koulutus%20ja%20tutkimus%20vuosina%202011-2016%20-%20Kehitt%C3%A4missuunnitelma.pdf>

Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 277-298.

Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124 – 140.

KvaliMOTV. Viitattu 20.3.2018. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 28-45.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? : Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29-51.

Levi, D. 2017. Group Dynamics for Teams. California Polytechnic State University, San Luis Obispo: SAGE Publications Inc.

Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: OAJ & Otava 75-92.

Martin, M. 2007. Building a Learning Community in the Primary Classroom. Viitattu 27.3.2018. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=1771096&query=>

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Me-thelp.

- Miller, R. & Pedro, J. 2006. Creating Respectful Classroom Environments. Viitattu 27.3.2018 <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/751590027?pq-origsite=summon>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 22.2.2018. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 9.3.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pessi, A. & Seppänen, M. 2011. Yhteisöllisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus. 288-313.
- Policy Guidelines on Inclusion in Education 2009. Paris: UNESCO. Viitattu 9.3.2018. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Raatikainen, P. 2005. "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus. 39-61.
- Raijas, A. 2011. Arjen hyvinvointi. Teoksessa J. Saari (toim.) Hyvinvointi Suomalaisen yhteiskunnan perusta. Helsinki: Gaudeamus. 243-263.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424-428.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: OAJ & Otava 93-112.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. PS-kustannus.
- Schreier, M. 2014. Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick 2014. The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. Viitattu 20.3.2018 <http://methods.sagepub.com/helios.uta.fi/book/the-sage-handbook-of-qualitative-data-analysis/n12.xml>

TENK 2018. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Viitattu 2.5.2018

<http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa#1>

Tuckman, B. 1965. Developmental Sequence in Small Groups. *Psychological Bulletin* 63:6, 384-399.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Viitattu 27.3.2018.

<https://www-ellibslibrary-com.helios.uta.fi/reader/9789520400118>

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kyselylomake oppilaille

Kuvaile millainen on hyvä ryhmähenki sinun mielestäsi? Mitkä asiat vaikuttavat siihen?

Miten luokkaan saadaan hyvä ryhmähenki?

Onko teidän luokassa mielestäsi hyvä ryhmähenki?

☐

Kyllä

☐

Ei

Kerro miten hyvä ryhmähenki näkyy (tai ei näy) luokassasi?

Haastattelun tukikysymykset:

1. Onko ryhmähengen rakentaminen mielestäsi tärkeää?
2. Rakennatko tavoitteellisesti ryhmähenkeä luokan kanssa?
3. Mihin ryhmähenki vaikuttaa?
4. Miten hyvä tai huono ryhmähenki näkyy luokassa?
5. Miten hyvää ryhmähenkeä voi edistää?